I 3853

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1953
IUL. 4-5 DEC

EDITURA DE STAT
DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ

1990

97

- IUL. 2005

1 IUL. 2014

I 3853.

Revista de PEDAGOGIE

ORGAN AL
INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

4-5

IULIE — DECEMBRIE
1953

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ

1598.

1954

„*REVISTA DE PEDAGOGIE*“
APARE TRIMESTRIAL

COLEGIUL DE REDACŢIE

Stela Andreescu-profesoară emerită; Prof. *Margareta Banyai;* Prof. *Isidor Cremer;* Conf. univ. *Traian Moraru* (redactor responsabil); Prof. univ. *Nicolae Pascu;* Prof. univ. *Mihail Roşianu*; *Maria Tomoşoiu Boboc*-învăţătoare emerită

Bucureşti, Str. Spiru Haret Nr. 14 — Telefon 5.15.16 şi 4.24.00

Experienţa pedagogiei sovietice în lupta împotriva supraîncărcării elevilor

Prof. Univ. C. IONESCU-BUJOR
Dir. gen. al înv. elementar şi mediu şi al educaţiei preşcolare

Din Hotărîrile Plenarei lărgite a Comitetului Central al Partidului Muncitoresc Român din 19—20 August rezultă sarcini deosebit de importante, privitoare la creşterea nivelului de trai, material şi cultural al oamenilor muncii, pentru toate organele de stat şi de partid din ţara noastră. Mari răspunderi revin Ministerului Învăţământului şi cadrelor didactice în domeniul ridicării nivelului cultural al poporului muncitor. Paralel cu creşterea numărului de elevi cuprinşi în şcoli, cu majorarea fondurilor alocate noilor construcţii de şcoli şi internate, cu ridicarea bazei materiale a celor existente, va trebui să se ridice procesul de învăţământ şi întreaga muncă cu elevii, la un nivel mult superior celui din prezent.

In acest scop, învăţând din experienţa şcolii sovietice şi a cadrelor noastre fruntaşe, învăţătorii, profesorii noştri, toţi factorii care răspund de munca şcolilor, vor trebui să analizeze şi să dezbată multiplele aspecte ale activităţii educative, să-şi însuşească cea mai rodnică desfăşurare a acestei activităţi.

Dintre numeroasele probleme ce trebuesc puse şi rezolvate just în şcoală chiar dela începerea anului şcolar, face parte şi problema supraîncărcării elevilor, mai precis — lupta împotriva supraîncărcării elevilor. In Uniunea Sovietică aceasta constitue o preocupare permanentă a factorilor care se ocupă cu învăţământul, dând loc la cercetări şi concluzii foarte preţioase, dezbătute în publicaţiile de specialitate şi cristalizate în directive date de Ministerul Învăţământului. Cunoaşterea realizărilor obţinute de pedagogia sovietică în acest domeniu şi aplicarea lor la condiţiile şcolii noastre, ne va ajuta să obţinem şi noi rezultate din ce în ce mai bune în şcolile noastre.

Firesţe, s'ar pune întrebarea dacă nu cumva chiar planurile de învăţământ, programele şi manualele noastre nu sunt prea încărcate. Organele Ministerului Învăţământului şi Institutul de Ştiinţe Pedagogice, vor întreprinde un studiu amănunţit, ştiinţific în această direcţie. Este vorba însă acum de acea latură a problemei supraîncărcării elevilor, care apare în şcoală şi în afara şcolii, în procesul de muncă a elevilor, este vorba de supraîncărcarea elevilor cu teme pentru acasă.

Temele pentru acasă au o mare importanţă. Dacă sunt bine alcătuite, ele îl obişnuesc pe elev cu munca independentă, îi formează simţul răspunderii, îl ajută să-şi însuşiască cunoştinţe şi deprinderi.

Totuși temele pentru acasă sunt un cuțit cu două tăișuri, dacă nu sunt organizate metodic, ele pot duce la rezultate exact opuse — scrie Crupscaia.

Copleșirea elevilor cu teme pentru acasă poate duce la obosirea elevilor, la surmenaj sau la lucru de mântuială, superficial. Elevul căruia i se dau lucrări peste puterile lui și peste timpul disponibil pentru lucru acasă, va sfârși prin a nu-și îndeplini conștiincios unele sarcini. Se va deprinde astfel să nu învețe constant și la toate obiectele, ci numai la acele obiecte unde crede că va fi controlat. Uneori va lipsi dela școală, fie pentrucă nu și-a pregătit temele, fie pentru a se pregăti pentru o zi „grea", în care are de susținut lucrări scrise de control și bănuește că va fi „ascultat". Elevul — în aceste condiții — învață chiar să mintă. Și iată, cum neorganizarea justă a muncii independente a elevului, duce la efecte cu totul opuse celor pe care școala noastră le urmărește, duce la însușirea superficială a cunoștințelor, la rupturi în lanțul materialului ce ar trebui să-și însușiască, la lipsă de disciplină în muncă și chiar la deficiențe de ordin moral.

Deaceea este necesară înlăturarea supraîncărcării elevilor cu teme de lucru acasă, deaceea este necesar ca învățătorii, profesorii, directorul școlii să se preocupe de îndrumarea și organizarea activității elevilor acasă, pentru efectuarea lucrărilor ce le-au fost date.

Care sunt cauzele care duc la supraîncărcare și cum pot fi ele eliminate?

Supraîncărcarea elevilor cu material instructiv începe dela lecție. Pregătirea insuficientă a lecției de către profesor, lipsurile din desfășurarea ei duc la supraîncărcare. Tot ce este neclarificat, nelămurit în clasă, elevul trebue să lămurească singur acasă, în timp mult mai lung, și câteodată greșit. In unele cazuri, elevul nu sezisează punctele neclare ale lecției, alteori le ocolește. Se înțelege că, profesorii care explică materialul nou al lecției grăbit, în câteva minute, înainte de a suna și în câteva minute după ce sună, lasă întreaga muncă de însușire a lecției în seama elevilor. Uneori elevii nici nu urmăresc explicațiile lor sumare. Deasemeni contribue la mărirea sarcinii de muncă independentă a elevilor acei învățători și profesori care, nu scot în evidență noțiunile noi din lecție, care reduc explicația la o povestire după manual, fără a reliefa ideile principale, care nu pun probleme în fața elevilor. In acest caz, elevii, ascultând expunerea profesorului, caută să țină minte cuvinte separate. In general, toate lipsurile lecției duc la îngreunarea muncii independente a elevilor, în special contribue la aceasta, slaba însușire a materialului nou în timpul lecției.

Studierea atentă a tuturor izvoarelor de supraîncărcare a elevilor în munca lor acasă, făcută de colectivul didactic al școlii medii din Pavlâșevo, regiunea Chirovograd, a permis scoaterea în evidență — printr'o analiză temeinică — a lipsurilor lecțiilor. Inlăturarea acestor lipsuri, a determinat reducerea timpului de lucru al elevilor acasă. Metoda folosită, pentru sezisarea lipsurilor, a fost analiza temeinică a răspunsurilor elevilor, privitoare la materia studiată în lecția precedentă. Lipsurile în răspunsurile elevilor, slaba înțelegere a materiei a fost explicată, în primul rând, prin lipsurile în expunerea precedentă. Analizând lecțiile fiecărui profesor descoperim sistematic legătura între studierea materialului în cursul lecției precedente și răspunsurile elevilor la lecția următoare.

Deaceea, în directivele Ministerului Invățământului din R.S.F.S.R., pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor cu lucrări pentru acasă, se cere cadrelor didactice să îmbunătățească calitatea fiecărei lecții, iar materialul nou pentru elevi, să fie însușit de ei în linii generale în timpul lecției.

Cadrele noastre didactice, directorii, metodiștii noștri, să învețe din experiența școlii sovietice privitoare la felul cum se analizează lipsurile lecțiilor prin răspunsurile elevilor în lecția următoare, să se străduiască a ridica nivelul lecțiilor, ca elevii să-și însușească esențialul materialului nou chiar în timpul lecției în care a fost predat.

A doua cauză a supraîncărcării elevilor în munca lor acasă constă în *lipsa de legătură între profesori în planificarea* temelor pentru acasă, la clasele V—XI. Fiecare profesor planifică temele pentru acasă, ținând seama numai de sistemul obiectului său, fără a se interesa cât de ocupat este elevul la alte obiecte, în acea zi sau în altă zi din săptămână. Această lipsă de coordonare duce la supraîncărcarea elevilor, chiar dacă munca în timpul lecției a fost bine organizată. Ea mai duce și la faptul că la diferite obiecte, pentru aceeași zi, li se dau elevilor lucrări uniforme, numai scrise sau numai orale. Lipsa de coordonare a volumului materialului predat, combinată cu alcătuirea nepedagogică a orarului dă un ritm neuniform activității elevilor, cu perioade de vârf și cu goluri de muncă sau — cum se spune — face ca elevii să aibă zile „grele" și zile „ușoare".

Deaceea trebue dată toată grija alcătuirii juste a orariilor, ținând seamă de cerințele pedagogice și de particularitățile de vârstă ale școlarilor. In același timp, este necesară coordonarea volumului activităților la diferite obiecte. Directorul școlii, împreună cu colectivul didactic al școlii, se vor preocupa amănunțit de această problemă. Pentru rezolvarea ei justă este necesară analiza temeinică a planurilor calendaristice ale diferitelor obiecte de studiu, făcută în lumina orarului zilnic. Aceasta cere însă ca planurile calendaristice să fie amănunțit alcătuite și întocmite pe baza orariilor.

Planurile calendaristice întocmite fără bază de orar, fără un echilibru al muncii elevului de-a-lungul lecțiilor aceluiași obiect și interobiecte, nu își ating scopul, pentrucă ele nu reprezintă tocmai un mijloc de asigurare al rezultatelor bune la învățătură, de justă planificare a muncii cu elevii.

Cum poate face față sarcinilor un elev, care în aceeași zi — potrivit prevederilor unor planuri calendaristice necoordonate — va avea de pregătit o lucrare scrisă de control la matematici, o lecție recapitulativă cuprinzând mai multe capitole la fizică, niște hărți la geografie și o lucrare de sinteză la limba maternă? Sau este just să fie planificate — folosind planuri calendaristice necoordonate — două lucrări scrise de control în aceeași zi, ori în două zile consecutive? Fiecare profesor cu puțină experiență, își dă seama că elevul nu poate face față în condiții bune unui astfel de volum de sarcini. Deaceea este necesar ca după întocmirea orarului pe pătrar, să se treacă la alcătuirea planurilor calendaristice pe obiecte, apoi, directorul, împreună cu colectivele didactice ale claselor să analizeze aceste planuri calendaristice zi cu zi, cântărind bine sarcinile ce revin școlarilor și determinând modificări în planurile calendaristice necesare înlăturării supraîncărcării elevilor. Această muncă arată și ea importanța planurilor calendaristice pentru justa desfășurare a activității didactice, precum și preocuparea pe care trebue să o aibă directorul școlii și organele de îndrumare și control privitor la temeinica întocmire a planurilor calendaristice.

In alcătuirea și coordonarea planurilor calendaristice este necesar a se ține seama de bogata experiență sovietică. La alcătuirea graficului lucrărilor scrise de control, să se programeze într'o zi o singură lucrare și nu mai mult de două lucrări scrise de control pe săptămână. Aceste lucrări să nu se aglomereze la sfârșitul pătrarului, ci să se prevadă împărțirea lor uniformă în cursul întregului pătrar. Deasemeni lecțiile recapitulative, la

diferitele obiecte, în cursul pătrarului, trebuesc astfel planificate, încât ele să nu cuprindă un număr mare de capitole într'o lecție, un volum exagerat de cunoștințe pentru repetat.

In legătură cu coordonarea activităților la obiectele de studiu, apare întrebarea: pe ce bază trebue reglementat conținutul și volumul lucrărilor pentru acasă al elevilor, dat de toți profesorii, care predau la clasa respectivă? Cât timp vom socoti că se poate acorda elevilor pentru pregătirea temelor? Desigur că durata activității de pregătirea temelor de către elevi trebue stabilită în raport cu vârsta elevilor și ea nu poate fi riguros aceeași dela o zi la alta pentru același elev, nici pentru toți elevii unei clase în aceeași zi.

Experiența pedagogiei sovietice, cristalizată în directivele Ministerului Invățământului din R.S.F.S.R., recomandă, aproximativ următoarele intervale de timp, rezervate zilnic pentru pregătirea temelor date acasă elevilor:

Pentru	elevii	clasei	I,	cel mult	o oră	pe zi
„	„	„	II,	1—1,5 ore	„	„
„	„	„	III-IV	—1,5—2	„	„ „
„	„	„	V-VI	2 —3	„	„ „
„	„	„	VII	2,5—3,5	„	„ „
„	„	„	VIII-XI	3 —4	„	„ „

Așa dar, colectivul didactic al școlii, în alcătuirea planurilor calendaristice — trebue să planifice materialul lecțiilor și al temelor pentru acasă astfel, încât el să se poată efectua acasă de către elevi în aceste intervale de timp. Paralel, trebue să aibă grijă ca lecțiile să fie pregătite și să se desfășoare astfel, încât să contribue la asigurarea realizării lucrărilor date acasă în aceste intervale.

O altă cauză a încărcării elevilor și a creării unor condiții neritmice de lucru o formează *orariile greșit întocmite*. In multe școli, la întocmirea orariilor, se caută satisfacerea numai a intereselor cadrelor didactice, fără a ține seama de cerințele pedagogice, aglomerându-se în aceeași zi obiecte de studiu care cer elevului efort intelectual susținut — sau punând în unele zile aceste obiecte în ultimele ore, când elevul, obosit, nu poate urmări cu toată atenția desfășurarea lecțiilor respective. Sistemul orelor consecutive pentru acelas obiect la o clasă, de exemplu pentru matematici, este cu totul dăunător muncii elevilor în clasă și se răsfrânge — prin supraîncărcare — asupra muncii elevilor acasă. Orarul pentru o zi trebue să dea elevului o variație de preocupări, variație necesară menținerii atenției și interesului elevului pentru lecție, variație care să asigure efortul neuniform al elevului în orele de muncă la școală. Deaceea pedagogia sovietică recomandă:

— să nu se predea lecții consecutive la același obiect de studiu, cu excepția lecțiilor de literatură la clasele VIII—X, pentru compoziții în clasă sau la fizică și chimie pentru lucrările de laborator;

— la fiecare obiect, lecțiile să fie împărțite în mod egal în zilele de lucru dintr'o săptămână, ținând seama de numărul orelor ce au fost prevăzute în planul de studii, pentru fiecare obiect; lecțiile la obiectele mai grele să nu se programeze în ultimele ore;

— să nu se admită concentrarea într'o zi a mai multor obiecte, care cer prea mare efort intelectual și prea multă pregătire acasă, evitând în felul acesta așa zise zile „grele" și „ușoare" în orar. Directorii și cadrele noastre didactice, să reflecteze serios asupra alcătuirii orarului și să folosească experiența pedagogiei sovietice pentru alcătuirea justă a orariilor școlilor.

O cauză a supraîncărcării elevilor este neatenția unor profesori față de organizarea și desfășurarea muncii de pregătire a temelor pentru acasă de către elevi. Elevii, în general, nu sunt învățați cum să învețe. Foarte mulți ajung în învățământul superior fără a ști cum să învețe. Colectivul didactic al școlii din Pavlâșevo, studiind lucrările pentru acasă ale elevilor, a observat chiar din clasa I-a la copii formându-se deprinderi greșite în pregătirea temelor pentru acasă. Astfel, la o temă cum este copierea, se observă că unii elevi din clasele I-a, II-a, III-a, nu copiază cuvinte și propoziții întregi, ci fiecare literă în parte. Sunt elevi care având de lucrat un grup de 4—5 exerciții de aritmetică, de exemplu adunări cu termeni, își lucrează astfel tema: scriu întâi pentru toate adunările primii termeni, apoi semnele +, apoi toți termenii secunzi și — în fine rezultatele pentru toate adunările. O astfel de muncă este mecanică. Din ea copilul nu învață nimic, nu capătă nicio deprindere pozitivă, iar munca acasă este inutilă în asemenea condiții. Și, mai mult, o asemenea desfășurare a muncii acasă creiază deprinderi negative și lipsește procesul de învățământ de justa contribuție a activității independente a elevului. Deaceea școala sovietică se preocupă mult de îndrumarea muncii de efectuare a temelor pentru acasă, date elevilor.

Mai întâi, învățătorul și profesorul sovietic se îngrijește să dea indicații elevilor asupra organizării materialului ce au de studiat, în unele cazuri le explică unele noțiuni din manual, unde anume în manual se dă răspuns la o anume întrebare, în ce fel un titlu sau un subtitlu din manual arată conținutul lui. Astfel elevii sunt instruiți, pregătiți pentru executarea temelor acasă. La unele lecții de istorie, geografie, literatură, științele naturii, profesorii arată elevilor cum să alcătuiască planul materiei date acasă. Aceasta — ușurează munca elevilor acasă și le formează deprinderi în munca practică independentă cu cartea. Ori crearea acestor deprinderi este deosebit de importantă. Volumul cunoștințelor transmis la lecții — este prin însăși limitarea timpului de transmitere — redus. El trebue extins de elevi, în munca lor independentă. Dar elevii trebuesc învățați cum să facă aceasta. Mai mult, multiplele probleme care le vor fi puse, mai târziu, în producție, actualilor elevi, le vor cere o temeinică deprindere de cercetare și rezolvare independentă a acestor probleme. Fără crearea deprinderii de muncă individuală pozitivă, elevii noștri nu vor putea fi elemente creatoare, mai târziu, în locul lor de producție.

Faptul că profesorul — la lecție — va îndruma elevul privitor la felul cum trebue făcută tema acasă, nu este suficient. Profesorii sovietici vizitează pe elevi acasă cu scopul de a-i ajuta la organizarea muncii de pregătire a temelor date acasă. In cursul anului școlar fiecare elev este vizitat odată sau de două ori. Vizitarea elevilor acasă dă — în același timp — profesorilor posibilitatea de a-și controla justa planificare a sarcinilor elevilor și contribue la elaborarea unui sistem rațional de pregătire a temelor date acasă. O concluzie la care s'a ajuns astfel este următoarea: Cel mai rațional sistem de pregătire a temelor pentru acasă este pregătirea lecțiilor care au fost date *astăzi*, nu a celor pentru ziua următoare. Elevii, în general sunt obișnuiți să-și pregătească lecțiile pentru „mâine". Acest sistem are multe lipsuri, mai ales la obiectele cu 2—3 ore pe săptămână. Pentru un asemenea obiect, tema dată astăzi este lucrată peste 2—3 zile. In acest timp, el a primit explicațiile profesorilor la multe alte obiecte și astfel explicațiile pentru tema ce urmează a o lucra, au fost uitate treptat. El a uitat și punctele principale ale temei indicate de profesor. Elevul va trebui

să-şi încordeze memoria, să facă un efort pentru a-şi aminti explicaţiile profesorului şi nu totdeauna cu succes. O lungă întrerupere între lecţia din clasă şi pregătirea temei date pentru acasă la acest obiect, face ca materialul ce fusese înţeles la lecţie să fie uitat şi să devină material nou. In aceste condiţii, timpul pentru efectuarea temei este, firesc, mai lung, efortul mai mare, iar munca depusă în timpul lecţiei, fără folos.

Toate deficienţele semnalate în sistemul de pregătire al lecţiilor pentru ziua următoare, sunt înlăturate în sistemul de pregătire al lecţiilor chiar în ziua când ele au fost date. In acest caz, explicaţiile profesorilor sunt proaspete în mintea şcolarului. Liniile principale ale temei fiindu-i clare, el îşi poate completa notiţele luate în caiet şi citind materialul din manual, elevul îl leagă cu uşurinţă de explicaţiile profesorului. Astfel timpul de pregătire al lecţiilor se reduce, efortul depus de elev este mai mic, iar lecţiile însele reprezintă un ajutor efectiv în munca elevului.

Astfel, elevul are posibilitatea să-şi repete lecţiile pentru ziua următoare, lecţii care au fost deja pregătite. Se realizează deci — pentru fiecare lecţie învăţarea în cele mai bune condiţii şi repetarea ei.

Directorul şcolii medii din Pavlâşevo, împărtăşind experienţa făcută cu colectivul didactic al şcolii, privitor la organizarea muncii elevilor acasă pentru învăţarea lecţiilor în ziua când au fost date, arată că la început elevii priveau cu neîncredere noul sistem de lucru. Ei nu înţelegeau dece să înveţe lecţiile date *astăzi* şi nu acele date pentru *mâine*. Ei au fost convinşi prin explicaţii insistente şi sistematice, prin îndrumarea directă a cadrelor didactice în timpul pregătirii temelor pentru acasă. Experienţa făcută, a arătat însă elevilor că metoda de lucru ce li se recomandă este superioară aceleia pe care ei o practicau. In munca sa, colectivul pedagogic a fost ajutat şi de părinţii elevilor.

In munca sa cu elevii acasă, profesorul trebue să le arate şi cum să-şi pregătească lecţiile. Unii elevi citesc în întregime întreaga lecţie de mai multe ori. Elevii trebuesc îndrumaţi însă să-şi împartă lecţia în părţi, să scoată principalul din fiecare parte şi să-l redea cu cuvinte proprii. Elevii trebuesc deprinşi să formuleze singuri ideile, nu să memoreze cuvânt cu cuvânt textul lecţiei. Ei trebuesc deprinşi să povestească tare acasă ce au înţeles din lecţie.

In afara vizitelor acasă, unii profesori dela clasele V—XI pot organiza pentru unii elevi, mai cu seamă cu cei care nu au încă realizate acasă condiţii bune de muncă, pregătirea temelor date în clasă. Trei sau patru elevi pot fi invitaţi de profesori după amiază la şcoală, pentru a fi îndrumaţi în lucrarea temelor.

Experienţa a arătat că urmând îndrumările profesorilor privitor la organizarea muncii de pregătire a lecţiilor, elevii au redus timpul de pregătire a lecţiilor. Astfel elevi care pregăteau o temă într'o oră şi jumătate urmând îndrumările date, au putut pregăti o lecţie asemănătoare ca întindere şi greutate în 25—40 minute.

Cele expuse arată însă şi ce câmp larg de cercetări şi studii interesante asupra muncii copiilor, stă deschis înaintea cadrelor noastre didactice. Acest câmp larg de cercetare ne scoate din şablonismul muncii didactice, practicat adesea în şcoala noastră, îndrumându-ne spre activitatea didactică vie, creatoare, astfel cum se întâmplă în şcoala sovietică.

Tot o cauză de supraîncărcare a elevilor este lipsa de diferenţiere în temele date acasă, pe care o practică unii profesori la clasele mari.

In clasele II, III elevii au citit bucăți cu conținut istoric, geografic, din științele naturii, expus sub o formă literară. Ei au fost deprinși să povestească cuprinsul acestor bucăți ca pe orice bucată literară.

Iată însă că începând din clasa a IV și accentuându-se cu cât clasa este mai mare, materialul de istorie, geografie, științele naturii nu se mai prezintă sub forma unor povești. El conține explicații, concluzii, generalizări. Elevul caută să redea și acest material sub formă de povestire și unii profesori chiar cer acest lucru. Dar acest material nu mai apare doar ca succesiune de fapte și tablouri. El este organizat pentru a duce la concluzii și generalizări. Deaceea elevul nu știe cum să-l învețe, cum să-l redea. El încearcă să-l memoreze. Dar acest lucru este și greșit și cere mult timp. Profesorii trebue deci să seziseze acest aspect al greutății în muncă al elevilor, care — hotărît — duce la supraîncărcare și să îndrumeze, în noile condiții, modul de efectuare al temelor elevilor.

Elevii noștri trebue să fie conștienți de scopul temelor date pentru acasă, să-l înțeleagă și să fie însuflețiți de acest scop. Ei trebue să lucreze cu plăcere și interes. Numai astfel pregătim pe viitorii constructori ai socialismului ca elemente creatoare, ca elemente capabile să lucreze cu avânt și dragoste de patrie.

Școala burgheză folosește metodele de educație, care duc la îndobitocirea în masă a tinerilor, la formarea de sclavi ai exploatatorilor. Școala sovietică, școala noastră și a celorlalte țări de democrație populară educă multilateral tineretul, îi dezvoltă personalitatea, îl îndrumează spre o înaltă activitate socială. De aci preocuparea manifestată de știința pedagogică sovietică, de organele de conducere și de cadrele didactice, pentru găsirea celor mai bune metode care să ducă la atingerea acestui țel. După exemplul sovietic și factorii preocupați cu problemele de învățământ din țara noastră trebue să lupte pentru continua îmbunătățire a muncii didactice. In centru se situează lupta împotriva supraîncărcării elevilor. Nici şcolile noastre, nici Ministerul Invățământului și organele sale nu s'au preocupat de această problemă. Este timpul să aplicăm în acest domeniu roadele experienței sovietice.

Lupta împotriva supraîncărcării elevilor și pentru asigurarea timpului necesar studiului trebue dusă și privitor la activitatea elevilor în afara clasei și la activitatea obștească a elevilor.

In anul școlar trecut, unele școli au supraîncărcat cu bună știință elevii. Astfel, deși Ministerul Invățământului a hotărît ca la clasele a V—VII cercurile de elevi: clasice, muzicale, ale mâinilor îndemânatice, să funcționeze ca oricare cerc, în afara orelor de program și ca fiecare elev să participe la lucrările unui singur cerc, la unele școli orele de cercuri au fost trecute în orele programului obișnuit de studii, iar elevii au fost obligați să frecventeze toate cercurile. Mai mult, profesorii respectivi au trecut note la muzică, desen, etc., pentru activitatea dusă în cercuri, iar aceste note au apărut și în certificatele de absolvire. Considerăm greșită această metodă. Școlile trebue să respecte cu severitate planurile de învățământ și programele școlare.

Deasemeni trebue evitată supraîncărcarea unor elevi cu prea multe sarcini, cu numeroase referate, responsabilități, în timp ce alți elevi sunt lipsiți de asemenea preocupări.

Colectivele didactice ale școlilor, cât și directorii trebue să folosească din plin experiența sovietică, pentru înlăturarea supraîncărcării elevilor cu teme pentru acasă. Deasemeni Ministerul Invățământului, Institutul de

Științe Pedagogice prin material de îndrumare, secțiile de învățământ și cabinetele pedagogice prin întruniri metodice locale și direct în școli, să ajute cadrele didactice și directorii școlilor la alcătuirea orarului, la justa și coordonata întocmire a planurilor calendaristice, la îmbunătățirea calitativă a lecției, la organizarea muncii de ajutorare a elevilor pentru efectuarea în bune condiții a temelor pentru acasă. În felul acesta vom contribui la ridicarea calității învățământului în țara noastră, la ridicarea nivelului cultural al oamenilor muncii.

Despre unele greșeli tipice în asimilarea algebrei elementare

Asistent ION RADU
Facultatea de Pedagogie
Cluj

Dacă examinăm chiar și sumar planurile de învățământ și programele școlilor noastre, ne convingem de îndată de importanța pe care partidul și statul nostru o acordă studierii matematicii. In școala de 10 ani de exemplu, din totalul orelor fixate prin planul de învățământ, circa 29% revin limbii române, 21% matematicii, iar restul de 50% din ore se repartizează tuturor celorlalte materii. Același loc de seamă îl deține studiul matematicii și în celelalte tipuri de școli din țara noastră.

Dată fiind marea importanță ce se acordă studiului matematicii, vom încerca să explicăm origina unor greșeli tipice în asimilarea algebrei elementare la clasa a VI-a, când începe în școala noastră predarea acestei discipline. In concluzii vom arăta câteva reguli metodice pentru prevenirea lor. Punctul de plecare în cercetarea noastră îl constitue studiul psihologului sovietic P. A. Șevarev: „Experiența analizei psihologice a greșelilor la algebră" completat cu studiile cercetătoarei N. A. Manciuscaia asupra asimilării aritmeticii. In același timp, vom adânci explicația pe baza învățăturii acad. I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară.

„Cuprinsul esențial al materiei de algebră din clasa a VI-a — ne arată programa școlară pentru matematici (1952) — *îl constitue transformările identice și rezolvarea celor mai simple ecuații de gradul I cu o singură necunoscută. In clasa a VI-a, rezolvarea ecuațiilor se face pe baza proprietăților operațiilor aritmetice cunoscute de elevi. Ecuațiile de gradul I se învață în mod sistematic în clasa a VII-a*" (pag. 11). Din această indicație și din conținutul programei rezultă că, în învățarea algebrei în clasa a VI-a, greutatea specifică o prezintă tema largă „transformările identice", a căror studiu continuă de fapt și în clasele următoare. Articolul nostru se referă în mod concret la acest mare capitol din materia de algebră, analizând greșelile ce apar la elevi în însușirea calculului algebric simplu, în fixarea deprinderii de a efectua transformări identice ale expresiilor algebrice.

Metodica cercetării a constat în: observarea procesului instructiv-educativ, lecție după lecție, completată cu lucrări scrise de control date în diferite momente ale însușirii unei operații. Având tabloul greșelilor tipice

dintr'un anumit moment al învățării, analiza ulterioară se îndrepta asupra maculatoarelor și a caietelor de teme pentru acasă ale elevilor, urmărind evoluția procesului respectiv în înregistrările elevului și în munca lui independentă. În unele cazuri, s'a utilizat interogarea orală pe marginea lucrării scrise de control în ora imediat următoare. Cercetarea noastră a avut loc la două școli de 7 ani în orașul Cluj.

Din numeroasele greșeli care au apărut în lucrările de control ale elevilor am separat numai patru tipuri de greșeli care oglindesc laturi diferite ale predării algebrei, iar analiza lor poate duce la concluzii metodice. Nu au fost reținute greșelile sporadice, neînsemnate, rezultate din neatenție, transcriere greșită, etc. Înainte de a trece la analiza propriu zisă a tipurilor de greșeli, să ne oprim asupra câtorva noțiuni pregătitoare.

Oricine deschide un manual de algebră din clasa a VI-a constată că noutatea ei față de aritmetică, constă în introducerea literelor în locul numerelor concrete și a numerelor pozitive și negative. În carte găsim peste tot egalități (formule). Ele ne arată seria de lucrări ce trebue să le facem cu datele unei probleme sau exercițiu pentru a obține rezultatul. De exemplu, formulele: $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ înseamnă că „pentru a înmulți două puteri ale aceleeași baze, copiem baza și adunăm exponenții", sau $(a^m)^n = a^{mn}$ înseamnează că pentru a ridica o putere la o putere, copiem baza și înmulțim exponenții între ei". Și se pot da nenumărate asemenea exemple. Ele ne arată că în algebră, formula este sinonimă regulei, este expresia prescurtată și generalizată a regulei.

Se spune atunci, că algebra *generalizează* rezolvarea problemelor, adică ne dă formule, care exprimă pe scurt reguli generale, prin care rezolvăm toate problemele de același tip. Ea s'a născut sub influența practicei sociale, ca rezultat al căutării metodelor generale de rezolvare a problemelor de același fel. Mijlocul prin care se ajunge la generalizarea rezolvării problemelor este utilizarea literelor, întrucât o literă poate să reprezinte orice număr. În operațiile algebrice, folosindu-se litere în loc de numere concrete, nu se fac socotelile până la capăt astfel ca să aflăm un rezultat numeric ca în aritmetică. Aceste operații se indică numai prin semne iar expresiile ce rezultă, se transformă în altele mai simple și echivalente cu ele. În felul acesta, calculul algebric, operațiile cu expresiile algebrice, constau mai cu seamă în transformarea expresiilor date, în altele mai simple și echivalente cu ele. Aceasta exprimă în general, noțiunea „transformări identice" menționată în indicațiile programei școlare.

De exemplu, în exercițiul de reducere a termenilor asemenea:

$$\underset{(1)}{5\,a\,x + 2\,b\,y + 2\,b\,y - 8\,a\,x + 2\,a\,x - 3\,b\,y} = \underset{(2)}{-\,ax + by}$$

se transformă expresia dată (1) în altă expresie mai simplă (2). Cele două expresii (1) și (2) sunt echivalente sau identice, pentrucă orice valori am atribui literelor a, b, x, y, egalitatea se verifică, este adevărată.

Sau într'un exercițiu de „scoatere în factor":

$$\underset{(1)}{6\,a^3\,b^2 - 15\,a^2\,b^3 + 9\,a^2\,b^2} = \underset{(2)}{3\,a^2\,b^2\,(2\,a - 5\,b + 3)},$$

am transformat expresia dată (1) în altă expresie mai simplă (2), dar echivalentă cu ea. Cele două expresii sunt diferite numai ca formă, ele ne

dau același rezultat numeric, oricare ar fi valorile atribuite literelor. Într'adevăr, dacă $a = 2$ iar $b = 3$ și înlocuim valorile acestea, transformarea de mai sus ia forma:

$$6\ 2^3 3^2 - 15\ 2^2 3^3 + 9\ 2^2 3^2 = 3\ 2^2 3^2\ (2\ 2 - 5\ 3 + 3)$$

Făcând înmulțirile obținem:

$$-\ 864 = -\ 864$$

Am arătat pe scurt, în ce constă noțiunea algebrică de „transformări identice".

Am stabilit că operațiile cu expresii algebrice constau în transformarea expresiilor date în altele mai simple și echivalente. Aceste transformări se efectuează după reguli algebrice precise care fixează *seria de lucrări* ce trebue să facem cu datele unui exercițiu sau probleme pentru a găsi rezultatul. De cele mai multe ori aceste reguli se exprimă prin formule care generalizează însăși rezolvarea. Regulile și formulele care le exprimă, rezumă o mulțime de raționamente. Fixându-le în deprinderi, ele ne dispensează de repetiția acestor raționamente de fiecare dată, făcând calculele foarte scurte și ușoare.

Studiind însușirea de către elevi a algebrei elementare, psihologul P. A. Șevarèv, afirmă că în acest proces, rolul principal îl joacă unele formații psihologice particulare și originale, pe care el le-a numit *„conexiuni"*.

Printr'o suficientă întărire a deprinderii, noi acționăm în conformitate cu regula, fără ca regula însăși să o avem în câmpul conștiinței în momentul acțiunii. Aceasta este posibil pentrucă, etapa conștiinței clare a regulei se schimbă — în evoluția deprinderii — într'o acțiune pe baza unui aspect special al asociațiilor care se formează la elevi în urma aplicării conștiente a regulei. Acest tip de legături (asociații) specifice, descrise de P. A. Șevarev ca „mecanisme psihologice" ale acțiunii automatizate, au fost denumite de el „conexiuni". In cazul cel mai simplu conexiunea constă din doi termeni: 1) percepția particularităților expresiei date, și 2) orientarea spre efectuarea unor operații intelectuale de un anumit tip. Termenii unei conexiuni sunt determinați de conținutul regulei.

Este clar că aceste teme au fost elaborate de pe poziții psihologice pre-pavloviste. Trebue să observăm însă, că această descriere psihologică formulează just *corelația dintre regula și deprinderea algebrică*, precum și trăsăturile psihologice ale acesteia din urmă: deprinderea algebrică se elaborează pe baza regulelor algbrice; odată elaborată, deprinderea algebrică reflectă regula algebrică, rămâne *conformă* cu ea, deși ulterior regula însăși nu mai este un element conștient în momentul acțiunii. In caz de dificultate însă, ea reapare în conștiință. Astfel de legături (asociații) „conforme regulei" au un caracter generalizat.

Dezvoltând aceste teme ale cercetătorului sovietic, voi încerca să explic rezultatele observațiilor făcute la lecții pe baza învățăturii pavloviste despre activitatea nervoasă superioară.

Invățătura pavlovistă despre activitatea nervoasă superioară consideră că întreaga învățare constă în formarea de legături temporare: *«Trebue să considerăm* — spunea Pavlov — *că formarea legăturilor temporare, adică a acestor „asociații", cum au fost denumite ele în totdeauna, constitue de fapt înțelegerea, cunoașterea, dobândirea de noi cunoștințe.*

Când se formează legătura, adică ceeace se numește „asociație", aceasta constitue fără îndoială cunoașterea problemei, cunoașterea unor anumite raporturi ale lumii exterioare, iar folosirea ulterioară a acestora se numește „înțelegere", cu alte cuvinte, folosirea cunoștințelor, a legăturilor dobândite constitue înțelegerea» [1].

Dar pentru ca asociația să se elaboreze, este necesar ca în momentul respectiv scoarța cerebrală să fie în stare de activitate, într'o anumită stare de asociație. *„E clar că trebue să ai un anumit interes, trebue să existe un anumit tonus, o anumită stare activă a scoarței, pentru ca asociația să aibă loc"* [2]. In condițiile stării de activitate a creierului, trebue să se producă asociația, legătura. Aceasta este o lege obiectivă a activității nervoase superioare. Asimilarea, însușirea cunoștințelor, învățarea în sens larg, are loc numai în condițiile unei stări active, a unui tonus ridicat sau mediu al scoarței cerebrale. Toate acestea exprimă aceeași cerință: participarea activă, conștientă în procesul de învățământ.

„Pe lângă formarea diferitelor asociații, este nevoe de lanțuri de asociații, care să lege asociațiile între ele. După cum vedeți, întreaga gândire constă în formarea de asociații elementare și din elaborarea ulterioară a lanțurilor de legături elementare" [3]. I. P. Pavlov a considerat deci, că legăturile temporare, asociațiile, constitue baza gândirii umane, prin urmare și a gândirii științifice. *„Toate deprinderile științifice* — spunea el — *constau în primul rând, în obținerea unor legături mai stabile și mai exacte, iar în al doilea rând, în înlăturarea ulterioară a legăturilor întâmplătoare"* [4].

Deprinderile algebrice sunt deprinderi intelectuale, deprinderi ale gândirii. Ele fixează și generalizează operații ale gândirii, *procedee elaborate*, cristalizate, de rezolvarea problemelor, cum sunt procedeele algebrei elementare.

Considerată în lumina învățăturii acad. I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară, deprinderea nu este decât un sistem complex de legături temporare devenit stabil în urma exercițiului. In cazul deprinderilor algebrice, avem de a face cu lanțuri de asociații, cu sisteme complexe de legături temporare elaborate în procesul însușirii algebrei, în urma exercițiilor de aplicare a unei reguli determinate. Sistemul elaborat, fixat, al legăturilor temporare — al asociațiilor — se numește în fiziologia activității nervoase superioare — *stereotip dinamic*. Deprinderea nu este altceva decât *fixarea unei activități în stereotip dinamic*.

Din punct de vedere fiziologic însușirea unei reguli algebrice coincide cu elaborarea deprinderii operației respective, cu fixarea activității respective în stereotip dinamic. Aceste laturi se contopesc în unul și același proces unitar al învățării.

Să analizăm pe scurt exemplul elaborării unei deprinderi algebrice simple.

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. II. Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. Moscova 1949 (în l. rusă), pag. 579—580.

[2] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. III. Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. (în l. rusă), pag. 48.

[3] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. II. Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. Moscova 1949 (în l. rusă), pag. 584.

[4] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. II. Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. (în l. rusă), pag. 585.

Când elevul rezolvă o ecuație de gradul I cu o necunoscută, supune ecuația dată unor transformări succesive conform unei reguli precise care indică seria lucrărilor ce trebuesc făcute:

a) eliminăm numitorii (făcând și simplificări dacă e cazul);

b) desfacem parantezele;

c) trecem toți termenii care conțin necunoscute în partea stângă și toți termenii care nu conțin necunoscute în partea dreaptă;

d) reducem termenii asemenea (și obținem forma cea mai simplă: $(a\,x - b)$;

e) împărțim ambii membri ai ecuației cu coeficientul lui $\left(x = \frac{b}{a}\right)$ și obținem valoarea necunoscutei;

Să ilustrăm printr'un exemplu seria acestor lucrări [1].

Fie ecuația:

$$x(x-1) + \frac{5(2x-1)}{4} + \frac{9(x-1)}{5} = \frac{x(2x-1)}{2} + \frac{15}{4}$$

Înmulțim ambele părți ale ecuației cu 20 (20 este c.m.m.m.c. al numitorilor):

a) $20\,x(x-1) + 25(2x-1) + 36(x-1) = 10\,x(2x-1) + 75.$

b) $20\,x^2 - 20\,x + 50\,x - 25 + 36x - 36 = 20\,x^2 - 10\,x + 75.$

c) $20\,x^2 - 20\,x + 50\,x + 36\,x - 20\,x^2 + 10\,x = 75 + 25 + 36.$

Reducând termenii asemenea în fiecare parte a ecuației, obținem:

$$76\,x = 136$$

Și în sfârșit:

e) $x = \frac{136}{76}$ (simplificând cu 4 obținem $x = \frac{34}{19}$ sau $1\ \frac{15}{19}$).

La început, regula se aplică *fracționat*, fiecare pas este elaborat conștient în detaliu, se explică succesiv fiecare lucrare; întreg procesul este condus de către profesor. În exercițiile ulterioare de aplicare a aceleeași reguli în alte exemple, rezolvarea se *unifică* într'o singură lucrare, se prescurtează; seria operațiilor prin care se rezolvă ecuația se fixează tot mai ferm; explicația verbală se „interiorizează" (elevul pronunță doar în minte elementele prescurtate ale regulei), în cele din urmă regula însăși nu mai este un element conștient în momentul acțiunii, dar *acțiunea rămâne conformă cu regula.* Ca rezultat al exercițiilor de aplicare a regulei a apărut deprinderea algebrică, s'a elaborat stereotipul dinamic care fixează și generalizează *schema de rezolvare,* schemă ce se reproduce ulterior cu ușurință.

Prin urmare, regula este condiția exterioară care determină sistematizarea proceselor corticale, elaborarea lanțului asociațiilor. În decursul exercițiilor de aplicare a unei regule oarecare, în grupul celulelor corticale care realizează această activitate, se obține o *sistematizare continuă* a proceselor nervoase care duce în cele din urmă la fixarea și consolidarea unui stereotip dinamic, adică a unui lanț stabil de asociații. Ceeace determină

[1] *D. R. Fadeev* și *I. S. Seminschi,* Algebra, P. I. Ucipedghiz, 1951, pag. 141.

această sistematizare a proceselor corticale, este regula care conține schema de rezolvare constantă în varietatea exercițiilor în care ea se aplică. Prin reguli, noi trebue să înțelegem aici, nu numai enunțul generalizator și prescurtat care încheie explicațiile profesorului, ci și acele indicații operative care sunt necesare pentru rezolvarea unui tip de probleme, ca de exemplu: alegerea termenilor asemenea, așezarea produselor parțiale la înmulțire, alegerea factorului comun la descompunerea în factori, etc.

După cum vedem, învățătura pavlovistă despre stereotipul dinamic al activității nervoase superioare, ne oferă posibilitatea înțelegerii mecanismelor formării deprinderilor algebrice. Ea ne ajută să explicăm identitatea formelor algebrice în exerciții variate ca aspect, faptul reproducerii aceleeași scheme de rezolvare, operând cu material felurit, sau, ceeace este același lucru, refacerea aceluiași raționament în rezolvarea problemelor cu aspect diferit dar cu aceeași structură matematică. De asemeni, fixarea activității în stereotip dinamic asigură funcționarea stabilă a unei deprinderi și posibilitatea revenirii ulterioare în caz de dificultate, posibilitatea deducției ulterioare rapide în momentele critice.

Mijlocul didactic prin care o activitate se fixează în stereotip dinamic, îl constitue, așa cum am arătat până acum, *exercițiile* — în sensul cel mai larg.

Am văzut că deprinderea odată elaborată se reproduce ulterior cu ușurință. Ea se reproduce nu numai în cazul aceloraș exerciții în care s'a elaborat, ci se generalizează. In felul acesta, în mod obișnuit, ca rezultat al muncii de fixare dusă în clasă, percepția unui exercițiu algebric de un tip determinat pentru care s'a elaborat o deprindere, reproduce pe loc schema de rezolvare corespunzătoare.

Dar pentru ca să se obțină deprinderi juste de rezolvare este necesar ca exercițiile în care acestea se elaborează să îndeplinească anumite condiții. Cele patru tipuri de greșeli pe care le analizăm ne vor ajuta să fixăm câteva reguli metodice pentru *alegerea și organizarea exercițiilor* de algebră.

In cadrul lecției „ridicarea unei puteri la o putere" în care operația aceasta a fost demonstrată pe exerciții simple de tipul $(x^m)^n$, în care x reprezenta o literă oarecare, la sfârșitul orei mai multe exerciții de tipul $(ax^m)^n$, în care a este coeficientul, iar x factorul literal, au fost rezolvate de către un număr de elevi astfel: ax^{mn}. Deci pentru acești elevi, ridicarea unei puteri la o putere s'a definit numai pentru factorul literal al monomului (rezolvarea corectă ar fi: $a^n\ x^{mn}$).

Mai târziu, în cadrul temei „Descompunerea în factori", la o altă clasă, s'au dat să se rezolve într'o lucrare de control, mai multe exerciții de tipul:

$$-15a^2x^4 - 12a^3x^3 + 3a^4x^2$$

prin procedeul „scoaterii în factor". Un număr de 8 elevi fac următoarea transformare:

$$-15a^2x^4 - 12a^3x^3 + 3a^4x^2 = 3ax(-5ax^3 - 4a^2x^2 + a^3x)$$

Menționez că exercițiile de care vorbim, cuprindeau în toți termenii, exponenți mai mari ca 1.

Luată în sine, transformarea aceasta nu este greșită, dar ne indică la acești elevi prezența unei generalizări înguste care, desigur, nu poate mul-

ţumi pe profesor. In mod corect, transformarea de mai sus ar trebui să aibă forma :

$$-15\,a^2x^4 - 12\,a^3x^3 + 3\,a^4x^2 = 3\,a^2x^2(-5\,x^2 - 4\,a\,x + a^2)$$

adică, factorul ce se scrie în faţa parantezei, trebue să fie cel mai mare divizor comun al termenilor polinomului dat. Elevilor li s'a explicat acest lucru în felul următor: aflaţi (prin calcul mintal) cel mai mare divizor comun al coeficienţilor, apoi luaţi literele (factori literali) comune tuturor termenilor polinomului, o singură dată *la puterea cea mai mică*.

Cercetând caietele de teme pentru acasă şi maculatoarele acestor elevi, am constatat că exerciţiile în care ei au aplicat regula „scoaterii în factor", au aceeaşi trăsătură: cel mai mare divizor comun al expresiilor date, cuprindea litere numai la puterea 1, fapt ce coincide cu ceeace foarte bine ştie elevul şi anume, că 1 este puterea cea mai mică (ea nici nu se scrie). Această coincidenţă între indicaţia alegerii literelor la puterea cea mai mică şi „puterea 1", duce în seria exerciţiilor de aplicare a regulei la o generalizare îngustă care s'a şi manifestat în exemplul analizat. Deşi factorul comun în expresia dată este $3a^2x^2$ elevii scriu $3ax$ adică iau literele la puterea 1, deşi niciunul din termenii polinoamelor date, nu conţin litere având exponentul 1, ci mai mare ca 1. Şi în acest caz, atâta timp cât elevii rezolvau exerciţiile în care factorul comun cuprindea litere la puterea 1 în mod real, ei rezolvau just problemele. De îndată ce lucrarea de control i-a pus în faţa sarcinii de a rezolva exerciţii în care toţi exponenţii sunt mai mari ca 1, la aceşti elevi s'a reprodus aceeaşi schemă de rezolvare care aici este îngustă. Desigur că în cursul lecţiilor următoare, sub conducerea profesorului, lărgindu-se baza de elaborare a deprinderii, s'a corectat treptat şi stereotipul iniţial elaborat. Principalul este ca aceste greşeli să fie sezisate la timp, printr'un *control al cunoştinţelor sistematic şi efectiv pentru întreaga clasă*.

In toate cazurile analizate, am constatat *o fluctuaţie a generalizării*, a schemei de rezolvare, în funcţie de caracteristica exerciţiilor în care ea se elaborează; deprinderea — după cum am văzut — generalizează condiţiile elaborării sale. Este de remarcat de asemeni faptul că, stereotipul dinamic care fixează schema de rezolvare, este un sistem funcţional foarte fin şi variabil; el se fixează rapid şi se corectează în permanenţă sub influenţa variaţiilor care intervin în conţinutul activităţii intelectuale. Este suficient ca în momentul elaborării unei noi scheme de rezolvare, să se menţină constante, în seria exerciţiilor de aplicare a regulei, unele relaţii, indicii, sau note neesenţiale — cum a fost în toate cazurile analizate mai sus — pentru ca, fixându-se în stereotip dinamic, să se generalizeze şi să ducă la o îngustare a deprinderii de rezolvare.

Elaborând concepţia despre stereotipul dinamic, acad. I. P. Pavlov a arătat că în activitatea corticală are loc o „sistematizare continuă a proceselor", o tendinţă continuă către un stereotip dinamic şi aceasta se realizează, cu deosebită fineţe şi rapiditate, la om. Elaborarea stereotipului dinamic are loc prin forţa unei legi obiective. Dacă în seria exerciţiilor de aplicare a unei regule algebrice se menţine constantă schema de rezolvare operând cu material variat, aceasta se fixează luând forma unui lanţ stabil de asociaţii. In procesul pedagogic noi utilizăm această lege obiectivă a activităţii creierului organizând exerciţiul şi repetiţia.

Pentru a obține o generalizare justă, problema principală este aceea a alegerii și organizării exercițiilor care se rezolvă în clasă, sau se dau ca teme pentru acasă.

Sintetizând un material larg de observație din domeniul învățării aritmeticii, cercetătoarea sovietică N. A. Mencinscaia, fixează următorul principiu pedagogic de bază pentru formarea generalizării: *„Pentru ca elevul să elaboreze o generalizare justă, trebue să variem toate notele neesențiale ale obiectelor sau fenomenelor, menținând constante numai acele note, care trebue să fie puse la baza generalizării"* [1]. Acest principiu este valabil nu numai pentru explicarea materialului nou, ci și pentru alegerea și organizarea exercițiilor și trebue să se aplice diferit în diferite etape ale exercițiului. *„La început* — arată N. A. Mencinscaia — *variația trebue să se mărginească la notele neesențiale, după aceea, în etapele următoare trebue să supunem variației unele note esențiale, ceeace va cere elevilor să-și însușească modificările corespunzătoare în aplicarea regulei"* [2].

Aplicarea acestui principiu pedagogic în alegerea și orânduirea exercițiilor va aduce la acea „dinamizare" a stereotipului atât de specifică gândirii algebrice, *va înlătura șablonul,* în rezolvare. Variația exercițiilor determină concomitent un proces de fixare și un proces de diferențiere, de selectare continuă; se fixează ceeace este comun, esențial, general în exerciții, și se înlătură ceeace este neesențial, întâmplător, accesoriu.

Nerespectarea acestui principiu pedagogic, duce la formarea unor deprinderi înguste de rezolvare, a unor șabloane, deși elevii pot să stăpânească foarte bine enunțul regulei. *„În cazul unei înțelegeri suficient de adânci a regulei* — scrie Mencinscaia — *greșeala poate apărea, numai în cazul când exercițiile prin care s'a fixat această regulă, au avut un caracter prea uniform"* [3]. Aceasta a fost origina primului tip de greșeli pe care l-am analizat până acum.

★

Suntem la primele lecții de înmulțire a expresiilor algebrice. Proba de control dată la începutul acestei perioade a scos la iveală o greșeală care avea o mare răspândire (la 50% din clasă). Dându-se elevilor drept temă, să efectueze exerciții de înmulțire — a căror mod de rezolvare se elabora atunci — alături de exerciții de adunare și scădere la care se aplică și reducerea termenilor asemenea, elevii rezolvă în general corect problemele de înmulțire. La efectuarea paralelă a exercițiilor de reducere a termenilor asemenea, la un mare număr de elevi, apare o greșeală tipică: având să rezolve exercițiul de scădere:

$$(2\,a^2x^2 + ax + 1) - (a^2x^2 - ax + 1{,}5)$$

ei fac diverse transformări, care cuprind o greșeală comună — adună exponenții acelorași litere.

Rezolvarea corectă a acestui exercițiu ar fi următoarea: desfacem parantezele (întrucât în fața parantezei a doua avem semnul —, schimbăm semnele termenilor din interiorul acestei paranteze):

$$\underline{2\,a^2x^2} + \underline{\underline{ax}} + 1 - \underline{a^2x^2} + \underline{\underline{ax}} - 1{,}5$$

[1] *N. A. Mencinscaia:* „Schițe de psihologia învățării aritmeticii", ed. II refăcută — Ucipedghiz 1950 (în l. rusă), pag. 31.

[2] Op. cit., pag. 32.

[3] Op. cit., pag. 58.

Reducem apoi termenii asemenea — făcând suma algebrică a coeficienților și copiind partea literală — și obținem rezultatul:

$$a^2 x^2 + 2 a x - 0{,}5.$$

Numai jumătate dintre elevii clasei au rezolvat astfel exercițiul dat. Dintre ceilalți, unii scriu ca rezultat: 4,5 $a^6 x^6$ (adică au adunat pur și simplu elementele numerice: 2 + 1+1,5 etc.), alții, subliniind termenii asemenea — adeseori greșit în interiorul parantezei.

$$\underline{(2a^2 x^2} + \underline{\underline{a x}} + \underline{\underline{1}}) - (\underline{a^2 x^2} - \underline{\underline{a x}} + \underline{\underline{1{,}5}})$$

scriu separat: $2 a^2x^2 + a^2x^2 = 3 a^4 x^4$, apoi ... $ax + ax = a^2 x^2$ sau : $2 a^2 x^2 + a x = 3 a^3 x^3$, apoi... $a^2x^2 + a x = a^3 x^3$ și încheie : = $= 3 a^4 x^4$.... a^2x^2.... 0,5 (fără a pune semne între termeni), sau : = $= (3 a^3 x^3 + 1) - (a^3 x^3 + 1{,}5)$.

Fără a analiza în detaliu toate greșelile, reținem elementul lor comun: faptul că se adună exponenții acelorași litere și tendința pe care o au o bună parte dintre elevi de a efectua exercițiul de scădere cu păstrarea parantezei. Aceste două elemente sunt indiciul *generalizării schemei înmulțirii* — abia însușite, — asupra operației reducerii termenilor asemenea, care a fost învățată în lecțiile anterioare. Trebue să menționăm că în general, aceiași elevi, urmăriți în timpul asimilării capitolului anterior (reducerea termenilor asemenea), n'au făcut astfel de greșeli ca acelea pe care le analizăm. Această constatare s'a verificat la clasele A și B la două școli. Aceasta ne îndreptățește să afirmăm că greșeala de mai sus, nu reprezintă reproducerea unor deprinderi aritmetice simple, ci este *subordonarea* operației reducerii schemei abia însușite a înmulțirii. Extinderea nevalabilă a regulei înmulțirii puterilor asupra reducerii termenilor asemenea este deci o *consecință secundară* a însușirii regulei înmulțirii.

Să reproducem spre comparație după manual [1] enunțul celor două reguli: „Pentru a înmulți două monoame, înmulțim coeficienții între ei și puterile acelorași baze între ele (adunăm exponenții corespunzători)"; în prealabil s'a stabilit că: „Pentru a înmulți două puteri ale aceleeași baze, copiem baza și adunăm exponenții", iar: „Pentru a reduce doi sau mai mulți termeni asemenea, facem suma algebrică a coeficienților și copiem partea literală". Prin urmare, în cazul înmulțirii, se înmulțesc coeficienții între ei și se adună exponenții acelorași litere, în timp ce la reducere, se face suma algebrică a coeficienților iar asupra exponenților nu se face nicio operație. Ei servesc numai pentru determinarea termenilor asemenea.

In exercițiul în care elevii menționați mai sus au săvârșit greșeala, ei au subliniat just termenii asemenea, au adunat coeficienții — ceeace dovedește că ei au recunoscut tipul problemei date — însă au făcut operațiile în interiorul parantezelor, cu păstrarea lor și au adunat ceeace este valabil la înmulțirea expresiilor algebrice. Recunoaștem în acest fenomen un exemplu de *suprapunere* a două stereotipuri dinamice. Învățătura despre activitatea nervoasă superioară ne arată că suprapunerea stereotipurilor are loc în deosebi, în condițiile asemănării excitanților sau a relațiilor lor, cum este în cazul celor două operații. Trebue de asemeni să notăm că generalizarea legăturilor temporare — extinderea schemei unei acțiuni —

[1] Algebra, Manual unic pentru clasa VI-a.

este apanajul fazei inițiale a instalării unui stereotip dinamic în activitatea corticală.

Vorbind de procesul obișnuit al elaborării legăturii temporare I. P. Pavlov menționează că la început are loc iradiația temporară, extinderea undei de excitație și asupra punctelor învecinate. Aceasta este „generalizarea" legăturii temporare. Ulterior, după ce legătura cu ceilalți stimulenți — mai mult sau mai puțin apropiați nu se dovedește justificată — atunci intervine procesul inhibiției și astfel legătura devine tot mai exactă și mai precisă.

„La fel este și procesul gândirii științifice — spune Pavlov. *Toate deprinderile gândirii științifice constau în faptul, în primul rând, de a obține o legătură cu mult mai stabilă și mai exactă; iar în al doilea rând, de a înlătura apoi, legăturile întâmplătoare"* [1].

Recunoaștem, în această caracterizare generală, schițat pe scurt tabloul elaborării unei deprinderi algebrice. La început legăturile temporare, stereotipul dinamic care se elaborează, tinde să-și subordoneze întreaga activitate; atunci are loc extinderea spontană a regulei algebrice, generalizarea ei. Această generalizare poate să fie justă în cazul exercițiilor sau problemelor de același tip când există deci o asemănare reală de structură matematică; ea duce la erori când alunecă la suprafața faptelor când se clădește pe o asemănare aparentă. Domeniul aplicării unei regule se delimitează ulterior față de celelalte reguli apropiate — are loc diferențierea.

Aceasta trebue să fie explicația tipului de greșeli pe care îl discutăm. În lecțiile anterioare, elevii și-au însușit deprinderea reducerii termenilor asemenea și au aplicat-o în cadrul adunării și scăderii expresiilor algebrice; la ei s'a elaborat un stereotip dinamic care fixa schema corespunzătoare de rezolvare. Aceasta era prima operație cu expresii algebrice; ea s'a construit oarecum pe „loc gol" și deci, în legătură cu ea, nu se punea problema „acțiunii secundare", a influenței asupra altei operații. Trecându-se la înmulțirea expresiilor algebrice, însușirea deprinderii corespunzătoare însemna din punct de vedere fiziologic, elaborarea unor noi legături temporare, instalarea unui nou stereotip dinamic care să fixeze noua „schemă algebrică". Între aceste două operații există un grad de apropiere. Ori, ceeace caracterizează faza stabilirii unor noi raporturi în scoarța cerebrală — formarea unui nou stereotip dinamic — este această generalizare a legăturilor temporare noi, care-și coordonează temporar activitatea corticală și tulbură în mod sensibil deprinderile insuficient fixate cu care au elemente comune. În acest caz se vorbește de o suprapunere a două stereotipuri dinamice, de o luptă sau „rivalitate" a lor. În cazul nostru cele două stereotipuri dinamice fixează operații algebrice diferite însă pe același material — expresiile algebrice. Rolul stereotipului vechi (al reducerii) nu se stinge trecând la înmulțire, dacă a fost bine fixat. Aceasta o dovedește practica școlară. Faptul că vechea deprindere (a reducerii), a fost atât de serios tulburată (la 50% din clasă), dovedește că ea n'a fost suficient consolidată, *procesul de fixare n'a fost dus până la capăt.*

Să urmărim în continuare, *modul în care se delimitează*, se diferențiază cele două operații la acești elevi.

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. III, Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. Moscova 1949 (în l. rusă) pag. 585.

In lucrarea de control dată după câteva lecții în care procesul instructiv-educativ s'a desfășurat conform planificării inițiale a profesorului — regăsim aceeași suprapunere a celor două operații, dar de astă dată frecvența greșelii este mai redusă. Tabloul greșelii inițiale se uniformizează; apare la unii elevi tendința de a face *aceeași operație* cu coeficienții și exponenții — adunare sau înmulțire. In cele mai multe cazuri de greșeli la reducere, elevii adună și coeficienții și exponenții, iar la înmulțire — înmulțesc și coeficienții și exponenții fără nicio discriminare. Care este elementul supraadăugat din care ar deriva această situație? — Acest element rezultă din insuficienta delimitare a două reguli de înmulțire — regula înmulțirii puterilor ($a^m . a^n = a^{m+n}$) , și regula ridicării unei puteri la o putere $(a^m)^n = a^{mn}$. Asimilarea lor s'a făcut în sensul predominării ultimei, conform unei „logici aritmetice" simple.

Un alt rezultat al insuficientei diferențieri a celor două reguli, a fost faptul că la unii elevi apare în cadrul operației la înmulțire o *fluctuație* în conduita față de exponenți: uneori îi adună, alteori îi înmulțește fără nicio regulă. In cadrul aceleeași lucrări, eleva D. E. de exemplu, adună just exponenții în rezolvarea exercițiului:

$$2\,a^3\,b^2\,c \times 2\,a^3\,b^2\,c \times a^3\,b^2\,c = 4\,a^9\,b^6\,c^3,$$

dar îi înmulțește greșit în alt exercițiu.

In aceeași categorie se încadrează și eleva H. G., care a lipsit mult dela școală. Ea rezolvă astfel exercițiul de înmulțire a monoamelor:

$$2\,a^3b^2c \times 2\,a^3b^2c \times a^3b^2c = 4\,a^9 + 2\,b^4 + 2\,c + \ldots$$

Desigur ea s'a condus după asemănarea factorilor. Avem prin urmare de-a face cu elevi care necesită o muncă specială pentru a-și însuși temeinic regulile și operațiile algebrice.

După cum vedem, tabloul greșelilor inițiale cuprinde acum elemente supraadăugate rezultate din insuficienta delimitare a unor reguli particulare ale înmulțirii expresiilor algebrice; în ansamblu, vechea schemă a reducerii termenilor asemenea, insuficient fixată la unii elevi, pare „acoperită". In mersul lecțiilor ulterioare delimitarea celor două operații s'a elaborat treptat, însă destul de încet pentru elevii la care au apărut greșeli relativ stabile.

Se pune problema acum: se poate oare obține o legătură constantă și exactă — o diferențiere precisă — încă din primele lecții? Practica școlară arată că acest lucru este pe deplin posibil. Greșelile pe care le-am analizat n'au fost generale în cadrul unei clase, iar răspândirea lor, în seria succesivă a lecțiilor, a scăzut treptat. Numai la un număr redus de elevi, astfel de greșeli au rămas staționare. In condițiile muncii școlare există posibilitatea ca legătura temporară, respectiv stereotipul dinamic care se elaborează, să fie cu mult mai stabile și mai exacte — diferențierea lor să apară dela primele lecții — pentrucă procesul este condus în mod conștient de profesor, și acesta poate și trebue să utilizeze — prin metodele sale — legile obiective ale activității nervoase superioare care stau la baza formării priceperilor și deprinderilor.

„Gândirea — spune Pavlov — începe în mod necesar cu asociația, cu sinteza, apoi urmează îmbinarea activității de sinteză cu analiza. Analiza se bazează pe de o parte — pe capacitatea analizatorică a receptorilor noștri, a terminațiilor periferice, iar pe de altă parte — pe procesul

de inhibiție care se dezvoltă în scoarța marilor emisfere și care separă ceeace nu corespunde realității, de ceeace corespunde realității" [1]. Prin urmare inhibiția este unul din mecanismele fundamentale ale analizei superioare, ale diferențierii.

Alături de diferențierea care apare pe baza inhibiției — ne arată lucrările de mai târziu ale laboratorului lui I. P. Pavlov — trebue să se situeze și diferențierea care apare pe baza excitației. *Această diferențiere* — scrie unul din elevii săi, C. S. Abuladze — *apare în cazul în care un excitant este întărit cu un excitant necondiționat, iar un altul, apropiat de el, este întărit cu un alt excitant necondiționat*" [2]. In acest caz diferențierea se explică prin „concentrarea excitației la nivelul fiecăruia dintre excitanții condiționali, asociați în mod izolat cu diferite reflexe necondiționate.

„*Astfel* — încheie Abuladze — *există două feluri de diferențieri: o diferențiere elaborată pe bază de inhibiție și o alta, pe baza concentrării excitației sau, generalizând termenii se poate spune și aici, ca și în multe alte cazuri, datorită caracterului comun pe care îl au procesele fundamentale respective: există două feluri de diferențieri — una elaborată pe baza concentrării excitației, iar cealaltă pe baza concentrării inhibiției*" [3].

In cazul însușirii algebrei, atunci când se delimitează în mers două reguli apropiate, cum sunt de exemplu regulile exprimate prin formulele: $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ și $(a^m)^n = a^{mn}$, diferențierea lor are loc îndeosebi pe baza concentrării excitației. Atunci când o regulă se extinde nevalabil la alt tip de probleme și prin lecțiile ulterioare se restrânge treptat domeniul ei de aplicație, delimitarea aceasta se elaborează, în primul rând, pe bază de inhibiție. Desigur că cele două modalități de diferențiere nu sunt exclusive. De regulă, cele două procedee se împletesc reciproc, alternează constant, întrucât orice corectare nu cuprinde numai „negarea" greșelii, ci și indicarea acțiunii juste.

Pe noi ne interesează acum *procedeul cel mai eficace de obținere* al diferențierii. Invățătura lui I. P. Pavlov ne dă indicația pe care o reținem ca un principiu metodic: sub orice formă ar avea loc diferențierea, procedeul cel mai eficace de obținere a ei este alternarea excitanților. In ce fel se produce specializarea excitantului condițional, diferențierea agenților externi? „*La început* — spune Pavlov — *ni s'a părut că în acest caz au loc două modalități. Una este repetarea simplă de mai multe ori a unui anumit agent ca excitant condițional, cu întărirea lui constantă printr'un reflex necondiționat. Cealaltă ar fi alternarea unui anumit excitant condițional constant întărit, cu un agent apropiat însă neîntărit prin excitantul necondițional. In ultimul timp, suntem înclinați să nu recunoaștem drept real decât ultimul procedeu. Pe de o parte noi am avut excitanți condiționali repetați de mii de ori, care cu toate acestea n'au devenit prin acest simplu fapt, strict specializați. Pe de altă parte, s'a constatat ca până și încercarea unică a fiecăruia din agenții înrudiți, fără întărire și cu aplicare rară (la intervale de zile și chiar săptămâni) făcută în aceleași condiții (adică fără întărire) a unui șir de agenți de acest fel (de fiecare dată un agent nou), făcută cu întărirea excitantului condițional principal duce la*

[1] *I. P. Pavlov:* „Miercurile pavloviene", vol. II, Ed. Acad. Nauc S.S.S.R. Moscova 1949, pag. 585—586.

[2] „Cercetări în domeniul activității nervoase superioare", V, Iulie—August 1952, Ed. Acad. R.P.R., pag. 16.

[3] Op. cit., pag. 17.

specializarea acestuia. De aceea noi am folosit întotdeauna al doilea procedeu, care ne duce în fiecare caz, incomparabil mai repede la scopul urmărit de diferențierea agenților" [1]. Rezultă de aici foarte clar valoarea alternanței ca procedeu de diferențiere. Chiar dacă alternarea excitanților are loc mai rar, diferențierea apare totuși incomparabil mai repede decât în cazul primului procedeu. Și acest lucru este valabil pentru ambele forme de obținerea diferențierii.

In toate exemplele analizate de noi în cadrul acestui ultim tip de greșeli, diferențierea înainta atât de încet, pentrucă nu exista o alternanță, chiar și mai rară, a tipurilor de exerciții. In cadrul capitolelor „adunarea și scăderea", elevii au rezolvat exclusiv exerciții de acest tip. Trecând la înmulțirea expresiilor algebrice, elevii au rezolvat de asemeni numai exerciții de înmulțire ș.a.m.d. Nu a existat ca procedeu metodic alternarea justă a tipurilor de exerciții pentru a obține diferențierea precisă și rapidă a regulelor. În cazul diferențierii înmulțirii de reducere, alternarea ar fi trebuit să aibă loc mai rar pentrucă reducerea era o operație relativ fixată; în cazul delimitării celor două regule particulare de înmulțire, exercițiile ar fi trebuit să se repartizeze egal pe cele două reguli. In condiții diferite procedeul alternării tipurilor de exerciții trebue să se aplice diferit.

In concluzie, pentru a obține o diferențiere netă între două reguli algebrice, respectiv între două deprinderi algebrice, trebue *să alternăm* exercițiile în care se aplică cele două reguli comparându-le în mod conștient și fixând notele lor specifice precum și operațiile ce decurg din ele. Această alternare delimitează tot mai pronunțat, în mod treptat, chiar în cursul primelor lecții, punctele pozitive de cele negative — în cazul diferențierii pe bază de inhibiție — sau punctele pozitiv diferite între ele, când diferențierea are loc pe baza concentrării excitației, deși — într'o măsură oarecare — efectele lor se pot contopi inițial.

In ceeace privește diferențierea conduitei față de coeficienți și exponenți în cadrul diferitelor operații cu expresii algebrice, o valoare metodică prezintă acele exerciții din cartea de probleme prin care elevii își însușesc notația algebrică, ca de exemplu:

$$a + a + b + b + b = 2a + 3b \qquad a\,a\,a + a\,a\,a = a^3 + a^3$$

$$a\,a\,c\,c\,d = a^2 c^2 d \qquad a\,b\,b\,b + a\,b\,b = a\,b^3 + a\,b^2$$

Astfel de exerciții sunt vestigii ale notației vechi și reproduc o fază mai veche din istoria algebrei. Deși notarea puterii numerelor cu ajutorul exponentului s'a introdus dela începutul sec. XVI-lea, în sec. XVIII-lea se mai întâlnesc notări ca *aa*, *aaa* sau *aaaa* în loc de a^2, a^3 și a^4. Valoarea acestor exerciții este că arată elevilor funcția diferită a acestor notații, conținutul lor diferit și în consecință, tratarea lor diferită în cursul operațiilor. De asemeni, elevii recunosc ușor atunci, prescurtarea și generalizarea pe care o introduce notația algebrică în rezolvarea problemelor.

In cadrul analizei psihologice a greșelilor algebrice pe care o face prof. P. A. Șevarev, este descris și acest tip de greșeli ce apar în lucrările de control ale elevilor rezultate din insuficienta diferențiere a regulelor și a conexiunilor corespunzătoare. In cadrul acestei analize ni se înfă-

[1] *I. P. Pavlov:* „Prelegeri despre activitatea emisferelor cerebrale", Ed. Acad. R.P.R. 1951, pag. 101.

ţişează greşeala de tipul: $(a^m)^n = a^{m+n}$ în care s'au contopit două reguli particulare de înmulţire: $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ şi $(a^m)^n = a^{mn}$. De asemenea greşeala de tipul: $-x^n = \frac{1}{x^n}$ în care se confundă x^{-n} cu $-x^n$. Într'adevăr $x^{-n} = \frac{1}{x^n}$ dar $-x^n$ este cu totul altceva.

Oprindu-se mai amănunţit asupra greşelii de tipul: $(a^m)^n = a^{m+n}$ autorul arată că expresiile a^m. a^n şi $(a^m)^n$ sunt în parte analoage, în parte deosebite. Particularităţile lor comune (lipsa semnelor + şi — prezenţa a doi exponenţi) le-a numit particularităţi generale, iar cele proprii numai uneia din expresii — particularităţi specifice (de exemplu, prezenţa unei singure litere în rândul principal în prima expresie şi prezenţa a două litere, în expresia a doua). „Conexiunea" greşită din a cărei actualizare a rezultat greşeala despre care este vorba, a putut să apară — arată autorul — numai în cazul când elevii, având de a face cu expresii de tipul $a^m \cdot a^n$ percepeau doar particularităţile lor generale şi totuşi efectuau o acţiune corectă, adică adunau exponenţii. Deci la o oarecare etapă de însuşire a înmulţirii puterilor, lipseau motivele care să determine pe elev să perceapă şi particularităţile specifice ale expresiei de tipul $a^m \cdot a^n$. Apoi, problema operaţiilor ce trebuiau să fie efectuate în rezolvarea exemplelor (în clasă şi acasă), era rezolvată încă înainte ca elevul să fi analizat datele. Problemele de un tip oarecare se succedau unele după altele, atât în capitolul respectiv din culegerea de probleme, cât şi în activitatea desfăşurată în clasă. In această situaţie lipseau condiţiile care să oblige pe elev, să seziseze particularităţile care indică ce anume operaţie trebue efectuată cu exponenţii; iar acestea sunt tocmai particularităţile specifice ale expresiilor.

In felul acesta, în perioada respectivă de predare a algebrei, există cazuri când un elev sau altul, rezolvă probleme de înmulţire a puterilor, fără să seziseze particularităţile specifice ale expresiei indicate. Iar *„dacă el a rezolvat odată o astfel de problemă* — scrie autorul — *nesezisând particularităţile sale specifice, apoi probabilitatea faptului, că şi altă dată el o va rezolva în acelaşi fel, se va mări necondiţionat"* [1]. In felul acesta apare acea conexiune greşită despre care s'a vorbit mai sus.

Dar în perioada următoare, atunci când elevii şi-au însuşit cunoştinţele despre ridicarea unei puteri la o altă putere, conexiunea greşit formată în etapa anterioară ar fi trebuit să se refacă, transformându-se într'una justă, deoarece la această etapă a studierii elevii şi-au format o conexiune justă, grefată pe regulele rezolvării problemelor de tipul: $(a^m)^n$. Cum se explică totuşi conservarea conexiunii greşite? Pentru a răspunde la această întrebare autorul analizează comparativ totalul problemelor rezolvate de elevi în clasă şi acasă şi cercetează distribuţia exerciţiilor algebrice în culegerea de probleme utilizată la şcoala respectivă. El arată numărul problemelor de diferite tipuri rezolvate de către elevi şi ordinea în care aceste probleme au fost rezolvate.

El ajunge la concluzia că astfel de greşeli pot fi prevenite prin predarea metodică a algebrei şi prin repartizarea justă a exerciţiilor în culegerea de probleme. Principala indicaţie metodică desprinsă din analiza conexiunilor greşite este *alternanţa tipurilor de probleme* atât în procesul predării materiei, cât şi în alcătuirea culegerei de probleme. Prin aceasta se

[1] Izvestia Academii Pedagoghiceschih Nauc R.S.F.S.R., fasc. 3, 1946, pag. 144.

asigură reconstrucția conexiunilor greșite (dacă au apărut) iar pe planul percepției — sezisarea particularităților specifice ale expresiilor algebrice. Deasemeni trebue să se prelucreze la elevi deprinderea generală de a trece la rezolvare numai după analiza precisă a particularităților expresiei date. Apoi: *„trebue reduse cât mai mult cu putință cazurile, când în mod independent elevul rezolvă multe exemple de același tip, consecutiv"* [1]. Trebue să se dea elevilor — în munca independentă — să rezolve cât mai multe probleme de diferite tipuri. În felul acesta se înlătură posibilitatea apariției unor conexiuni greșite. În același timp, este necesar să se mărească numărul cazurilor în care elevul rezolvă consecutiv câteva probleme de tip diferit fără să i se indice operațiile ce trebuesc efectuate, fiind necesară o „simplificare" a expresiei date sau vreo oarecare transformare intermediară care să-l ducă la forma cunoscută.

Vom analiza în continuare, o variantă a tipului precedent de greșeli care ne duce spre un alt moment al însușirii algebrei.

La o lucrare de control dată în cadrul capitolului „Descompunerea în factori", 7 elevi fac o greșeală identică. Având să rezolve exercițiul:

$$3\,a^3x^3y + 6\,a^3x^2y^2 + 3\,a^3x\,y^3 - 3\,a^2x\,y\,z^2,$$

prin „scoaterea în factor", ei fac următoarea transformare:

$$= 3\,a\,x\,y\ \ (a^2x^2 + 2\,a^2x\,y + a^2y^2),$$

care se caracterizează prin faptul că factorul din paranteză cuprinde mai puțin cu un termen decât trebuia (să notăm prescurtat *n-1* termeni față de polinomul dat).

Rezolvarea corectă a acestui exercițiu ar trebui să aibă ca rezultat:

$$= 3\ a^2\ x\ y\ (a\ x^2 + 2\ a\ x\ y + a\ y^2 - z^2),$$

adică se descompune expresia dată într'un produs de doi factori bazați pe regula: „Dacă termenii unei sume conțin același factor, acel factor se poate scrie în fața parantezei". În litere:

$$m\,a + m\,b - m\,c + \ldots = m\,(a + b - c + \ldots).$$

Această operație se numește a *scoate în factor*. După cum se vede, în transformarea sa corectă factorul scris în paranteză cuprinde același număr de termeni ca și expresia dată, adică 4, în timp ce la cei 7 elevi factorul scris în paranteză cuprinde numai 3 termeni. Ceeace înseamnează că la acești elevi procedeul scoaterii în factor s'a fixat ca operație de „scoatere a unui factor", iar cuvintele „factor" și „termen" acopereau la ei aceeași noțiune algebrică. Trebue să observăm că această generalizare funcționează la elevi doar cu indicație sumară, generală — *factorul din paranteză să aibă n—1 termeni*. Elevii n'au deplasat pur și simplu un termen în fața parantezei, ci au efectuat „scoaterea în factor" însă numai pentru 3 din termenii polinomului dat. Pe unul din aceștia — de regulă pe ultimul — l-au lăsat afară, l-au ignorat.

Aceeași greșeală a apărut la o altă clasă. Șase elevi descompun astfel în factori expresia:

$$+ 7\,x^3\,y\,z^2 + 21\,x^2\,y^3\,z - 18\,x\,y^2\,z^3 - x\,y\,z + 3\,x^3\,y^3\,z^3 = xyz\,(-7\,x^2\,z + 21\,x\,y^2 - 18\,y\,z^2 + 3\,x^2\,y^2\,z).$$

[1] Izvestia Academii pedagoghiceschih Nauc R.S.F.S.R., fasc. 3, 1946, pag. 178.

Regăsim aici același tablou exterior: factorul scris în paranteză cuprinde *n-1* termeni față de numărul termenilor polinomului dat.

Rezolvarea corectă ar fi următoarea:

$$-7x^3yz^2 + 21x^2y^3z - 18xy^2z^3 - xyz + 3x^3y^3z^3 = xyz(-7x^2z + 21xy^2 - 18yz^2 - 1 + 3x^2y^2z^2)$$

Din confruntarea celor două transformări, rezultă că cei 6 elevi, au omis pe *—1*. Nu aceeași este situația în primul exemplu, când factorul comun *nu coincide* cu unul din termenii sumei date.

Care poate fi originea acestei greșeli?

Să analizăm mai întâi, ultimul exemplu. Pentru discuție, să scriem și momentul mintal care nu apare notat în cursul rezolvării. Fiindu-i dată expresia de mai sus, elevul alege conform indicației metodice, factorul comun *xyz* care aici *coincide cu unul din termenii polinomului* și-l scrie după semnul egalității; apoi „deschide paranteză" în interiorul căreia el trebue să scrie rezultatul următoarei împărțiri efectuate mintal:

$$-\frac{7x^3yz^2}{xyz} + \frac{21x^2y^3z}{xyz} - \frac{18xy^2z^3}{xyz} - \frac{xyz}{xyz} + \frac{3x^3y^3z^3}{xyz}$$

Oprindu-ne asupra fracției $-\frac{xyz}{xyz}$ în legătură cu care a apărut greșeala, trebue să arătăm că aici este un caz particular al împărțirii expresiilor algebrice: $\frac{a}{a} = a^0 = 1$. Cei 6 elevi care au omis pe *—1*, fie că au asimilat în rezolvare expresia de tipul $\frac{a}{a}$ cu expresia de tipul $a - a$, mai ales că la împărțire se scad exponenții, fie că au socotit $\frac{xyz}{xyz} = 1$ și conform unei indicații generale, valabilă în unele cazuri „unu nu se scrie" (și au omis pe *—1*). In ambele situații există o insuficientă delimitare a cazurilor în care o regulă sau alta se aplică. In timpul rezolvării exercițiilor de tipul $\frac{a}{a}$ în cadrul cărora se scad exponenții $\frac{a}{a} = a^{1-1} = a^0 = 1$, elevii n'au rezolvat paralel și exerciții de scădere de tipul: $a - a = 0$, care sunt cazuri particulare ale acestor operații. In felul acesta cele două operații nu s'au diferențiat în mod precis. Deasemenea, metodica predării trebue să trateze cazul particular altfel de cum îl tratează logica. Acestuia trebue să i se acorde o atenție specială, pentru a se diferenția precis de cazurile asemănătoare. Nu întâmplător o mulțime de greșeli algebrice provin tocmai din astfel de cazuri particulare.

Prin urmare, origina greșelii în exemplul al doilea constă în faptul asimilării expresiilor de tipul $\frac{a}{a}$ cu expresiile de tipul: $a - a$ deci din delimitarea lor neprecisă.

Deși greșeala din primul exemplu are același aspect exterior, proveniența ei este alta. Aici factorul comun nu coincide cu unul din termenii polinomului dat. Explicația acestei greșeli trebue să o punem pe seama noțiunilor cu care ei operează. Pentru cei 7 elevi, „termen" și „factor" se identifică. De aceea „a scoate în factor", înseamnă pentru ei „a scoate un termen" (ceeace au și făcut). In sprijinul acestei explicații vine dis-

cuția ulterioară din clasă. Descompunând într'un *produs de doi factori* expresia:

$$-15\,a^2x^4 - 12\,a^3x^3 + 3\,a^4x^2 - 3\,a^2x^2(-5\,x^2 - 4\,a\,x + a^2)$$

profesorul întreabă: — „Câți factori am obținut?".

— „Patru!" răspund elevii, fără ca vreunul din ei să fie de altă părere. Aceasta dovedește că la ei asimilarea *factorului* cu *termenul* este completă. Această asimilare nu este întâmplătoare dacă ținem seamă de faptul că ea are loc după ce elevii abia au parcurs înmulțirea și operațiile prescurtate, în cadrul cărora *termen* este egal cu *factor*. In același timp nu s'au diferențiat cu stăruință — printr'o comparare a cazurilor — operațiile în care termen și factor nu se identifică. De aici a rezultat o imprecizie a noțiunilor și deci a gândirii algebrice reflectată în utilizarea nediferențiată a termenilor! Reiese foarte clar acum necesitatea elaborării unui limbaj algebric corect, precis diferențiat. Grija pentru formarea unei gândiri algebrice juste, precise, se manifestă și în grija pentru formarea unui limbaj algebric adecvat, căci confuzia în termeni reflectă o confuzie noțională. Iar acesta este un aspect al predării algebrei destul de neglijat în școala noastră.

Prin urmare, explicația greșelii din primul exemplu, rezidă în faptul că nu s'au delimitat cazurile în care „termen" și „factor" se identifică, de cazurile în care această identificare nu are loc. Această imprecizie a noțiunilor ce intră în enunțul regulii și conduc acțiunea elevului, creează nesiguranță, fluctuații și greutăți în redarea verbală a operațiilor. Când acestei confuzii în termeni i se adaugă o delimitare neprecisă a regulelor, probabilitatea apariției greșelii este incontestabil mai mare.

★

Incheind analiza greșelilor ce apar în operațiile aritmetice, N. A. Mencinscaia subliniază că *„pentru activitatea psihică este caracteristică următoarea regularitate: în cazul aplicării repetate a acțiunilor de același gen în condiții identice, acele elemente ale situației care s'au menținut constante în decursul repetării, încetează de a mai fi percepute"*. De exemplu, *„dacă elevii au rezolvat succesiv mai multe exemple în cadrul aceleeași operații, atunci ei încetează să-și mai îndrepte atenția asupra semnului (greșeala „inerției" operațiunii...)"* [1].

Astfel de greșeli provenite din „ignorarea semnului" se întâlnesc destul de des în practica școlară. Din observațiile noastre vom analiza unele greșeli de acest gen care au apărut într'o lucrare de control care încheia capitolul înmulțirii expresiilor algebrice. Fiind date ca temă exerciții de toate tipurile studiate până atunci, doi elevi din clasă au văzut în toate problemele date, exerciții de înmulțire, adică tipul exercițiilor ultimului capitol studiat. Efectuând peste tot înmulțiri, după ce au ridicat la pătrat rezultatele (era după „operații prescurtate"), ei au obținut rezultate dintre cele mai neobișnuite, fără ca, în urma acestui fapt, să seziseze eroarea pe care au făcut-o.

O variantă a acestei greșeli, am întâlnit-o în cadrul aceleeași lucrări. Fiind dat exercițiul de înmulțire:

$$2\,a^3x^3 \cdot (-4\,a^2x + 5\,a^3x^3 - 3\,a\,x^2)$$

pe care-l notăm pentru generalizare cu $a.(A)$, adică un monom înmulțit cu un polinom, o bună parte din elevii clasei — printre care și cei mai

[1] *N. A. Mencinscaia:* „Schițe de psihologia învățării aritmeticii", ed. II, refăcută, Uciipedghiz, 1948, pag. 58.

buni — n'au recunoscut tipul problemei cuprinse în acest exercițiu — înmulțirea. Până atunci toate exercițiile de acest gen rezolvate de ei aveau forma *(A). a,* adică un polinom înmulțit cu un monom. Deși elevii cunosc proprietatea comutativității înmulțirii, n'au recunoscut problema de înmulțire exprimată în acest exercițiu. Văzând dificultatea pe care o încearcă elevii în legătură cu acest exercițiu, care a fost lăsat de ei la urmă, deși era la mijloc, profesorul le atrage atenția: „Băgați de seamă, ce semn este aici!" Această intervenție a profesorului a îndreptat atenția elevilor asupra semnului, în urma cărui fapt ei au sezisat problema și au rezolvat-o imediat cu ușurință.

Alți elevi, mai puțin exigenți, fără a zăbovi asupra exercițiului dat, l-au „rezolvat" dela început, transcriindu-l drept un exercițiu de adunare, ignorând deci semnul:

$$2\,a^3x^3 - 4\,a^2x + 5\,a^3x^3 - 3\,a\,x^2 = 7\,a^3x^3 - 4\,a^2x - 3\,a\,x^2$$

sau, unii din ei, încurcați de noua așezare a factorilor, au „redus" expresia din paranteză în mod cu totul eronat, obținând un monom, pe care l-au înmulțit apoi cu primul.

Avem în aceste exemple, cazuri de inerție a stereotipului fixat.

De obicei, în cadrul unui capitol de algebră, în care se învață de exemplu o operație oarecare, elevul reface cu fiecare problemă aceeași operație, aceeași „judecată" și astfel se fixează o anumită deprindere de rezolvare care se reproduce ulterior cu ușurință. Neintervenind nicio variație în tipul problemelor pe care le rezolvă în acest timp, participarea activă a elevului scade, se stinge reflexul de orientare trezit inițial de noutatea operației. Semnul își pierde în aceste condiții calitatea de indiciu esențial al operației, aceasta trecând pe seama altor elemente neesențiale, ca de exemplu: așezarea termenilor [(A)·(a)], dispoziția parantezelor, etc. Analiza exercițiului dat devine sumară, generală. In felul acesta elevul ajunge să nu-și mai îndrepte atenția asupra semnului.

Studiind rolul pe care-l joacă mecanismele stereotipului dinamic în reacțiile organismului, școala lui I. P. Pavlov a arătat că reproducerea unei activități nu este determinată numai de proprietățile diverșilor stimulenți, ci este legată, în modul cel mai strâns și de starea neurodinamică inițială, de o anumită *configurație fixată* a proceselor de excitație și inhibiție care în cursul procesului de învățământ predetermină, pentru un timp oarecare, acțiunea elevului. Intinderea acestei dominații este în funcție de particularitățile tipului de activitate nervoasă superioară. Pe un fond de inerție a proceselor nervoase sau în cazul tipului slab de activitate nervoasă superioară, dominația unei scheme fixate este mult mai mare; rapiditatea adaptării unei scheme la condiții noi este mai mică. In cazul acesta, stereotipul fixat nu permite o libertate de mișcare, împiedică reproducerea selectivă a unei scheme sau alta de rezolvare, în mod adecvat. Aici este fenomenul care s'ar desemna în mod obișnuit prin expresia „forța obișnuinței".

In toate cazurile analizate avem de a face cu *nerecunoașterea tipului de problemă.* Activitatea școlară n'a dus la preîntâmpinarea acestei greșeli. Desigur că bazându-se pe o practică mai îndelungată profesorul va scoate în evidență părțile mai dificile din predarea unei materii, în vederea prevenirii insuccesului în desfășurarea viitoare a muncii lui. El va deprinde pe elev să acorde, în mod consecvent, atenția cuvenită semnului. In afară de aceasta, el va evita exercițiile uniforme, monotone, în-

troducând variația cuvenită și gradarea dificultății în desfășurarea muncii. Apoi, sezisarea particularităților specifice ale unei expresii oarecare sau ale unui exercițiu, apare nu numai atunci când situația obiectivă reclamă aceasta, ci și în prezența deprinderii generale de a rezolva conștient problemele algebrice. Această deprindere — arată P. A. Șevarèv — începe să se formeze dela primele etape ale învățării algebrei, dar inițial ea este foarte instabilă. Stabilitatea acestei orientări este mai accentuată la unii elevi, în timp ce la alții ea tinde să se stingă după câteva cazuri când rămâne neîntărită. Obținerea unei astfel de deprinderi generale, de a rezolva în mod conștient problemele algebrice, *la toți elevii*, este o sarcină didactică de primă importanță.

★

In cadrul analizei noastre am văzut că deprinderea se obține de multe ori, prin *corectarea succesivă a erorilor*. In mod obișnuit, eroarea reprezintă *un moment tranzitoriu* în evoluția deprinderii. Ea poate deveni staționară în anumite condiții și atunci trebue dusă o muncă suplimentară specială pentru corectarea ei. Dacă, pentru a obține o deprindere justă, elevul trece adeseori prin „școala greșelii", acest lucru nu are loc întâmplător și nu poate fi considerat apanajul vreunei pretinse „înzestrări inferioare". După cum am văzut, în toate cazurile analizate de noi, în condițiile de elaborare a deprinderii, greșelile erau pe deplin determinate și deci ele pot fi remediate. Principalul este ca în aceste cazuri, drumul acesta să fie cât mai scurt, să se creeze condițiile corectării cât mai rapide a greșelilor.

Intreaga învățătură pavlovistă a dovedit că reflexul condiționat se modifică prin crearea condițiilor corespunzătoare, legătura temporară se corectează în sensul dorit de noi. *„Impresia principală cea mai puternică și care rămâne constantă după ce se studiază activitatea nervoasă superioară prin metoda noastră* — sublinia I. P. Pavlov — *este plasticitatea excepțională a acestei activități și posibilitățile ei uriașe: nimic nu rămâne imobil, nemaleabil, totul poate fi realizat, totul poate fi modificat în bine, sub rezerva creării condițiilor corespunzătoare*" [1].

Practica școlară ne arată că greșeala nu este un moment obligatoriu în evoluția unei deprinderi. Acest moment poate fi evitat, prevenit. Există — după cum am arătat — posibilitatea obținerii unor cunoștințe, priceperi și deprinderi mult mai constante și mai exacte, pentrucă aici procesul însușirii lor este condus în mod conștient de către profesor. Cunoscând cauzele care duc la formarea acestor deprinderi greșite, școala poate să le preîntâmpine. Astfel de indicații metodice pentru prevenirea greșelilor ce apar la elevi în asimilarea algebrei elementare, au fost formulate în cadrul fiecărui subcapitol al analizei noastre. La baza acestor indicații stau generalizările cercetărilor pedagogice sovietice din acest domeniu și învățătura acad. I. P. Pavlov despre activitatea nervoasă superioară. Desigur, aceste indicații sunt valabile nu numai pentru asimilarea algebrei, ci și pentru alte materii de studiu. De pildă procedeul alternării pentru diferențierea regulelor a fost verificat experimental și în însușirea ortografiei. O valoare pedagogică are procedeul alternării în alcătuirea orarului și în organizarea studiului.

---

[1] *I. P. Pavlov:* „Experiența a 20 de ani în studiul activității nervoase a animalelor", Edit. Acad. R.P.R. 1953, pag. 180.

Analiza noastră a arătat în mod clar că originea greșelilor elevilor trebue căutată, în primul rând, în metodica predării. Să ne îmbunătățim metodele de predare — dacă vrem să realizăm cu succes sarcinile mari ce stau în fața școlii noastre. Iată concluzia de bază a activității noastre. De acest lucru trebue să se pătrundă în primul rând, cei câțiva profesori de matematică din școala noastră, care sub influența rămășițelor ideologiei burgheze, continuă să creadă că unii elevi comit mereu greșeli, deoarece însușirea matematicii cere o „înzestrare" specială. Impotriva acestei manifestări a ideologiei burgheze trebue dusă o luptă necruțătoare, pentrucă ea este o piedică în mersul înainte al învățământului din țara noastră.

Cadrele noastre didactice trebue să-și ducă munca instructiv-educativă însuflețite de o concepție optimistă, profund științifică, izvorită din cunoașterea legilor obiective care stau la baza procesului de instrucție și educație. In același timp, ele trebue să se elibereze complet de balastul vechilor concepții pedagogice reacționare. Insușirea științei pedagogice sovietice, a experienței activității instructiv-educative a școlii sovietice, va ajuta cadrelor noastre didactice să-și realizeze cu succes sarcina de cinste de a educa cetățeni de tip nou, constructori ai socialismului și apărători ai păcii.

Concluzii

Datele cercetării noastre dovedesc că unele greșeli tipice ce apar în asimilarea algebrei elementare provin:

a) din faptul că la baza alegerii și organizării exercițiilor algebrice de un tip determinat a fost așezată o notă (particularitate) neesențială, un criteriu îngust, limitat, care s'a transmis și deprinderii corespunzătoare. Menținându-se constante aceste note, indicii sau relații neesențiale, în seria exercițiilor de aplicare a regulei algebrice, ele se fixează și duc la o îngustare a deprinderii, la rezolvarea-șablon. Atâta timp cât se menține același tip de probleme, elevul rezolvă exercițiile în mod just, corect, și atunci are loc întărirea, consolidarea deprinderii (aici se manifestă limpede caracterul reflex condiționat al deprinderii — se fixează ceeace e întărit, repetat). De îndată ce se trece la exerciții de aspect diferit, la care se aplică însă aceeași regulă, la elevi se reproduce aceeași deprindere îngustă, aceeași rezolvare-șablon.

b) Numeroase alte greșeli provin din generalizarea inițială a unei regule algebrice, din extinderea ei asupra cazurilor analoage. Există generalizări juste când regula se aplică la exerciții de același tip și generalizări eronate la baza cărora stă numai o asemănare exterioară, aparentă. Ca rezultat al acestei generalizări, specifice fazei inițiale în învățarea unei regule, apare de multe ori suprapunerea a două reguli apropiate, diferențierea lor neprecisă. Atunci elevul „amestecă" regulele, confundă exercițiile.

c) Alte ori greșeala poate proveni din imprecizia noțiunilor algebrice, a termenilor cu care elevul operează, care se împletește de multe ori cu insuficienta delimitare a cazurilor particulare în care o regulă sau alta se aplică. Conducându-se după enunțul regulei care cuprinde pentru unii elevi termeni cu un conținut neprecis, nediferențiat, aceștia oscilează în rezolvare sau comit ușor greșeli de asimilare superficială a noțiunilor.

d) In alte cazuri, greşelile pot să apară din nerecunoaşterea tipului problemei, a operaţiei. Aceasta apare de regulă ca rezultat al inerţiei unei deprinderi de rezolvare. Neintervenind nicio variaţie în conţinutul problemelor pe care le rezolvă în cadrul unui capitol, elevul ştie, încă înainte de percepţia datelor unei probleme, ce operaţii are de făcut; în problemele date, el „vede" tipul problemelor ultimului capitol. In felul acesta, în activitatea sa el nu are o libertate de mişcare, o schemă sau alta de rezolvare nu se reproduce în mod selectiv, adică în funcţie de tipul exerciţiului.

Desigur că această enumerare nu epuizează cauzele greşelilor algebrice. Pe cât de numeroase şi variate sunt greşelile algebrice, pe atât de numeroase şi variate sunt şi situaţiile care le generează.

Cum pot fi prevenite cele patru cazuri tipice de greşeli? — Utilizând în metodica predării legile obiective ale însuşirii cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor. Urmând aceeaşi ordine ca mai sus, să fixăm unele reguli metodice corespunzătoare:

1) Pentru a obţine, în predarea algebrei, o deprindere justă, în alegerea şi organizarea exerciţiilor trebue să se varieze toate notele neesenţiale ale acestora, menţinându-se constante numai acele note (particularităţi) ale exerciţiilor care trebuesc puse la baza generalizării.

2) Pentru a elabora o diferenţiere netă între două regule algebrice analoage, respectiv între două deprinderi apropiate, trebue să alternăm exerciţiile în care se aplică cele două regule, comparându-le în mod conştient, fixând, în termenii şi frazele limbii, notele lor specifice, precum şi operaţiile ce decurg din ele. Limba fixează, introduce în conştiinţă datele comparaţiei.

3) Pentru precizia şi exactitatea gândirii algebrice a elevilor este necesar să delimităm cu stăruinţă noţiunile, să elaborăm cu grijă diferenţierea între cazurile particulare. Grija pentru formarea unei gândiri algebrice corecte se manifestă şi în grija pentru elaborarea unui limbaj algebric precis, adecvat; confuzia în termeni, reflectă o confuzie în noţiuni.

4) Pentru a preveni inerţia unei deprinderi trebue să se introducă în exerciţii variaţia cuvenită şi gradarea dificultăţii pentru a menţine continuă starea activă a scoarţei cerebrale. In acelaşi timp, trebue să se elaboreze la toţi elevii, deprinderea generală de a rezolva în mod conştient exerciţii şi probleme algebrice.

Din moștenirea pedagogică lăsată de Ion Creangă

Ion Creangă, scriitorul atât de iubit de popor, n'a fost numai un neîntrecut povestitor, ci și un reprezentant de frunte al tradițiilor progresiste ale pedagogiei românești. Alături de neprețuita sa moștenire literară, el ne-a lăsat și o bogată moștenire pedagogică din care cadrele pedagogice au și astăzi multe de învățat.

Ion Creangă a cunoscut cât se poate de bine școala timpului său, pe care în „Amintiri din copilărie" o caracterizează, pe drept cuvânt, ca pe un „cumplit meșteșug de tâmpenie".

Dorind să dea copiilor o educație practică și temeinică, el s'a simțit de timpuriu atras de profesia de învățător, pentru care s'a pregătit cu multă grijă.

In 1864, Ion Creangă capătă un post provizoriu de învățător, plătit însă mereu cu o leafă de mizerie. Câțiva ani mai târziu el este destituit din învățământ din cauza atitudinii sale, care nu era pe placul autorităților. *„Adevărul este* — spune Creangă — *că în contra mea demult a fost întinsă o persecuțiune pentru ideile mele de progres"*.

In munca sa instructiv-educativă, I. Creangă s'a străduit să cunoască cât mai bine copiii pe care trebuia să-i crească. In cataloagele sale, la rubrica *„Observații"* găsești scurte notații în acest sens. Astfel, I. Creangă notează în dreptul unor elevi: *talentat, harnic, silitor,* iar în dreptul altora: *confuz, invidios, leneș.* Deseori apare următoarea observație: *silitor, dar foarte sărac!* sau *capabil,* însă *lipsește din cauza sărăciei"*.

Aceste însemnări îl arată pe institutorul I. Creangă plin de grijă pentru copiii oamenilor nevoiași.

Pe baza experienței pe care o câștiga în învățământ și în urma studierii aprofundate în spirit critic a lucrărilor pedagogice și a manualelor didactice ale vremii, Ion Creangă scrie — ajutat de câțiva colegi din învățământ — o serie de lucrări care au adus în școala vremii un suflu nou. Dintre aceste lucrări, cele mai însemnate, prin influența pe care au exercitat-o asupra cadrelor didactice, sunt: „Metoda nouă de scriere și cetire pentru usul clasei I primară" (1868), „Învățătoriul copiilor" (1871), „Povățuitoriu la cetire prin scriere după sistema fonetică" (1876) și „Geografia Județului Iași" (1879). Prima dintre ele este un abecedar menit să ajute cadrele didactice să predea citirea și scrierea în cl. I după metoda fonetică.

Până la I. Creangă, citirea și scrierea se predau în țara noastră după metodele *slovenirii* și *silabisirii* bazate pe însușirea mecanică a literelor și apoi a silabelor. La o citire și scriere conștientă nu se poate ajunge însă decât dacă elevul înțelege că sunetul este unitatea fonetică cu ajutorul căreia se alcătuesc silabele, cuvintele, propozițiile, iar litera nu este decât echivalentul grafic al sunetului. Dela acest principiu, care cere ca elevul să învețe mai întâi sunetul și apoi echivalentul său grafic, litera, a pornit I. Creangă în lucrările amintite, deoarece experiența la clasă îi arăta că numai astfel

cunoştinţele pot fi predate mai cu folos. Prin aceasta, lucrările lui I. Creangă înseamnă un serios pas înainte în metodica predării citirii şi a scrierii.

După părerea lui I. Creangă, principala calitate a abecedarului trebue să conste în faptul că *„înlesneşte copiilor calea de a putea desface cu uşurinţă cuvintele în sunete şi de a citi fără greutate"*. Tocmai această calitate o avea manualul său.

In prefaţa uneia dintre ediţiile acestui abecedar, I. Creangă scrie: *„După metoada nouă au învăţat şi oamenii adulţi a ceti şi a scrie precum: cei dela şcolile de adulţi, soldaţi de pe la regimente, băeţii de pe la dughene şi alţii. Ba chiar şi oameni cu peri albi au învăţat pe această carte a ceti şi a scrie"*. Din aceste cuvinte rezultă marea răspândire pe care a avut-o manualul lui Creangă.

Mihai Eminescu, în perioada în care a activat ca revizor şcolar, a recomandat învăţătorilor — aşa cum rezultă din multe din procesele sale verbale de inspecţie — să folosească „Metoda nouă de scriere şi citire" a lui Ion Creangă.

„Invăţătoriul copiilor" este o carte de citire cu conţinut bogat şi variat, în cadrul căreia întâlnim povestiri scrise în limba minunată a „Amintirilor din copilărie".

„Geografia Judeţului Iaşii" se deosebeşte de majoritatea manualelor de geografie ale timpului, prin caracterul ei intuitiv, prin aplicarea consecventă a principiului „dela cunoscut la necunoscut".

Dar I. Creangă nu a scris numai manuale. „Povăţuitoriul la cetire prin scriere după sistema fonetică" este o metodică a predării cititului şi scrisului. Necesitatea unei asemenea lucrări se făcea cu atât mai resimţită, cu cât chiar mulţi dintre învăţătorii care foloseau abecedarul lui I. Creangă, nu ştiau cum să aplice metoda fonetică şi predau tot după metoda silabisirii. Această lucrare originală — prima metodică a cititului şi scrisului după metoda fonetică — rămâne ca cea mai valoroasă dintre lucrările cu caracter pedagogic ale lui Ion Creangă.

In legătură cu „Povăţuitoriul la cetire prin scriere după sistema fonetică", Mihai Eminescu scria într'un raport către minister: *„Deosebirea între metoda propusă de această broşură şi învăţarea rutinară şi mecanică, precum se profesează ea în genere în şcoalele noastre, este deosebirea dintre învăţământul viu şi intuitiv şi mecanismul mort al memorării de lucruri neînţelese de copii; este deosebirea dintre pedagogie şi dresură"*.

In regimul burghezo-moşieresc, o lucrare de asemenea valoare a zăcut ani de zile în pod, fiindcă ministerul refuza să aprobe răspândirea ei.

Ion Creangă a dus o luptă neobosită, prin articole şi broşuri, pentru apărarea principiilor sale pedagogice înaintate. Amintim în acest sens broşurile „O întrebare d-lui A. Gorjian, autorul mai multor cărţi de geografie" şi «Răspuns la criticile nedrepte şi calomnioase înverşunate îndreptate contra cărţilor noastre de şcoală de către Domnul Ioan Pop Florantin, profesor de filosofie la „Liceul Naţional" din Iaşi».

Metoda fonetică de predare a citirii şi scrierii — care datorită activităţii lui Ion Creangă căpătase o largă răspândire printre învăţători — a fost ulterior scoasă din şcoală de către conducătorii învăţământului din regimul burghezo-moşieresc. Ea a fost înlocuită cu diferite metode retrograde, menite să împiedice dezvoltarea gândirii independente a elevilor, culminând cu metoda globală structuralistă, introdusă în şcoală în 1938. Totodată, scribii care slujeau regimul exploatator, s'au străduit să acopere cu vălul uitării valoroasa moştenire pedagogică a lui Ion Creangă.

Abia astăzi, în condiţiile regimului de democraţie populară, când şcoala noastră — ajutată de experienţa şcolii sovietice — cunoaşte o dezvoltare nemaiîntâlnită până acum, tradiţiile iniţiate de Ion Creangă şi de ceilalţi reprezentanţi ai pedagogiei noastre clasice sunt valorificate critic şi devin un bun al cadrelor didactice.

Publicăm în acest număr al Revistei de Pedagogie câteva pagini din valoroasa moştenire pedagogică lăsată de Ion Creangă.

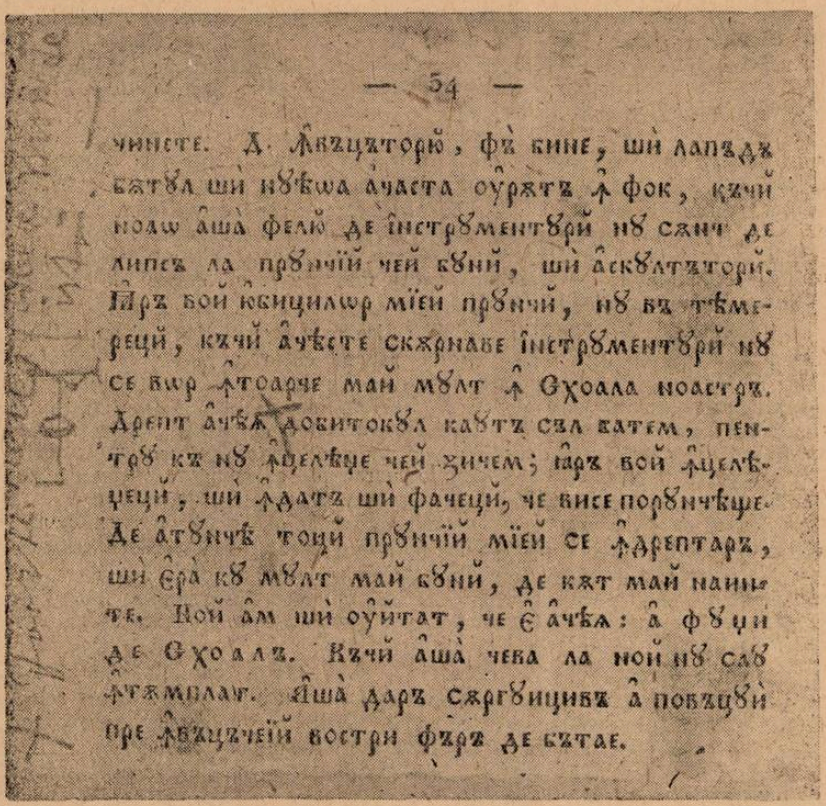
* * *

In biblioteca lui Ion Creangă s'au găsit cărți de specialitate, pe marginea cărora el a făcut diferite adnotări, sublinieri, semne etc., prin care-și exprimă aprobarea sau dezaprobarea. Toate acestea arată seriozitatea cu care se pregătea el pentru munca pedagogică. De exemplu, „Pedagogia și metodica" lui Villom, apărută la Buda în 1818, poartă aproape pe fiecare pagină asemenea adnotări și semne făcute de mâna lui Ion Creangă. Publicăm câteva din aceste paragrafe și adnotările respective.

„Drept aceaea dobitocul caută să-l batem pentru că nu înțelege ce-i zicem; iară voi înțelegeți și îndată și faceți ce vi se poruncește" (pag. 54).

Creangă, nefiind de acord cu autorul că animalele pot fi bătute, scrie în dreptul acestui text: **„foarte rău".**

«Apoi dacă se arată oare carele neascultătoriu, nepăciuitoriu, mojic, sau când umblă cu minciuna și face alte snoabe mari, atuncia despărțiți-l de ceilalți prunci; și aceasta însemnează: „Pruncii aceștia sânt cu rânduială,



— 54 —

Pagină din „Pedagogia și metodica" de Villom cu semne și adnotări făcute de Ion Creangă

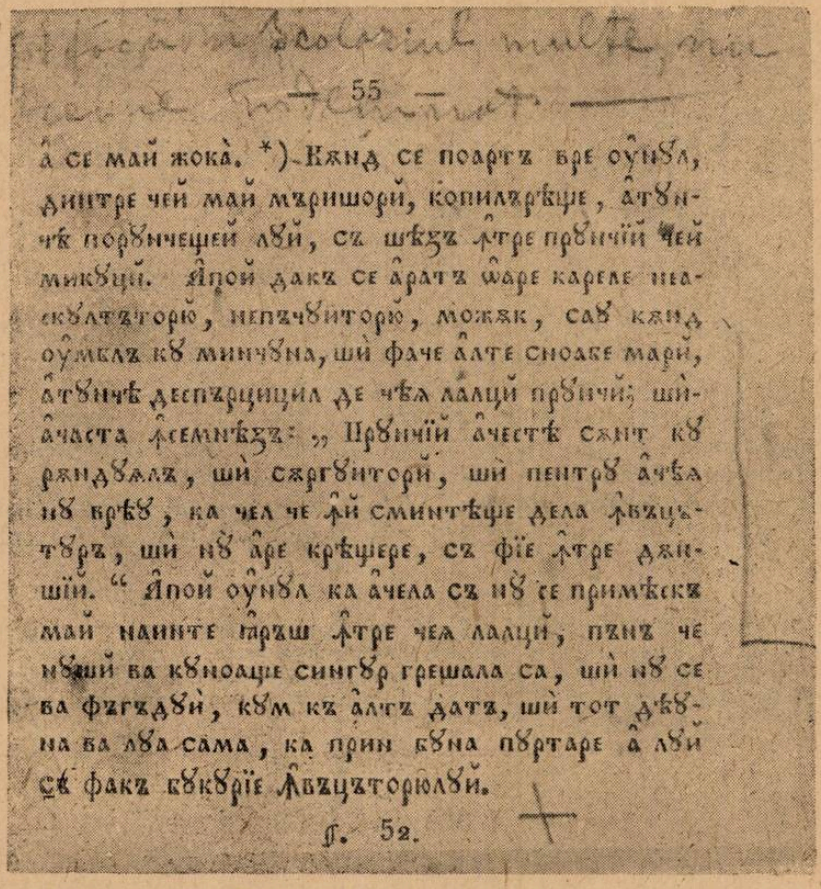
și sârguincioși, și pentru aceea nu vreau, ca cel ce îi smintește dela învățătură și nu are creștere, să fie între dânșii". Apoi unul ca acela să nu se primească mai înainte iarăș între ceilalți până ce nu-și va cunoaște singur greșala sa, și nu se va făgădui, cum că altă dată, și totdeauna va lua sama, ca prin bună purtare a lui să facă bucurie învățătorului» (pag. 55).

Creangă respinge cele afirmate de autorul Pedagogiei. El nu este de acord ca şcolarul să făgăduiască prea multe deodată şi scrie pe marginea acestui text: **„a făgădui şcolariul multe, nu trebue îndemnat“.**

„La greşale mari şi necurmate, caută să se întrebuinţeze următoarea mijlocire, adecă: Cel ce greşeşte să nu se chieme mai mult Petru sau Ioan, ci să poarte numele greşalei sale. (Aşa dară toată pedeapsa trebue să fie o urmare firească a neorânduelei ce ii nesuferită“. (pag. 58).

Creangă nu este de acord cu aplicarea unei astfel de pedepse şi scrie pe margine: **„rău“.**

„Nu vă prea grăbireţi, a rădica pre prunci, lăudându-i pentru fiece; şi numai ziceţi: Aceasta e bine, aceasta e foarte bine, tu ai fost sârguitoriu. Alta nimica“. (pag. 61).



— 55 —

â ce май жокà. *) Кжнд ce поàрть бре оумбл, динтре чей май мжришорй, копилжрĸце, âтбинĸ порбнчещей лбй, сь шĸзь âтре прбнчйй чей микбцй. Âпой дакь се âрать ôаре карелс неаскблтжторю, непъчбиторю, можак, сав кжнд оумблъ кб минчбна, шй фаче âлте сноаке марй, âтбинĸ деспжрцицил де чĸл лалцй прбнчй; шй âчаста âсемнĸзь: „ Прбнчйй âчестĸ сжнт кб рждбллъ, шй сжргбиторй, шй пентрб âчĸа нб брĸб, ка чел че âй сминтĸце дела âкцжторь, шй нб âре брĸцере, сь фйе âтре джшйй. “ Âпой оумбл ка âчела сь нб се примĸск май наинте пъъш âтре чел лалцй, пжнъ че нбщий ва кбноаце сингбр грешала са, шй нб се ва фжгъдй, кбм кь âлтъ дать, шй тот дкбна ва лба сама, ка прин кбна пбртаре â лбй сĸ факь кбкбрйе âкцжторюлбй.

ſ. 52.

Altă pagină din aceeaşi lucrare

Aici este de acord cu autorul *(să nu se abuzeze de laude)* şi scrie pe marginea textului: **„bine“.**

★

Intr'un proces-verbal scris de I. Creangă la începutul anului şcolar 1865, pe când era învăţător la şcoala primară dela Trei-Ierarhi, se arată, printre altele, că:

„... un învăţător capabil, activ şi conştiincios, aflându-se în mijlocul a cincizeci şcolari, poate cu facilitate a deştepta şi desvolta deodată câteşi

trele însușirele bune ale fiecărui copil din clasa sa, adică: fizice, intelectuale și morale, fără de-care un școlar, pe lângă că nu poate îmbucura pe părinții sau crescătorii săi, apoi nu poate deveni chiar nici folositor Patriei în care s'a născut și care îngrijește de el, așteptându-l cu brațele deschise pentru viitorul și înflorirea ei".

In partea finală a aceluiași proces-verbal, I. Creangă scrie că învățătorului i se încredințează:

„... ce e mai scump, mai prețios și mai gingaș, adică: deșteptarea și desvoltarea inteligenței și a calităților morale, pentru cultura poporului român, dela care se așteaptă mult.

Drept care, pe aceste considerente fiind bazat și adânc convins de misiunea sa, și institutorele acestei clase încheie prescriptul-verbal de față.

Institutorele clasei
I. Creangă".

★

Reproducem acum un fragment din „Învățătoriul copiilor" (Ed. II-a 1871, pag. 3, la subsolul paginii) în care I. Creangă dă învățătorilor îndrumări privind deprinderea elevilor cu lectura conștientă și expresivă.

„Învățătorul nu va da școlarilor bucăți mari de cetit.

1. La orice lecțiuni, învățătorul va obliga pe școlari să cetească rar și cu voce tare; să pronunțe cuvintele bine și să facă a se auzi finalele la cuvinte clar.

2. Să nu sufere nici cum pe școlar să cetească monoton, adică cum ar cânta ci să cetească așa cum ar vorbi cineva. Cetirea monotonă lâncezește gândirea și face pe școlari neatenți la ceace cetesc.

3. Când cetește, la virgulă să înalțe puțin vocea, iar la celelalte punctuații s'o lese jos, făcând o mică pauză. Când este punct de întrebare sau de esclamațiune, școlarul va ceti așa cum cere înțelesul.

Este bine ca însuși învățătorul să cetească mai întâi lecțiunea înaintea școlarilor, aplicând regulile de mai sus, și apoi vor ceti ei, să-i oblige a păzi aceste reguli".

★

„Povățuitoriul", cartea care a stat doi ani de zile în pod pentrucă ministerul n'a fost de acord cu introducerea ei în școli, începe cu o prefață, în care autorul arată motivele ce l-au determinat să pună la îndemâna învățătorilor o metodă deosebită de cele întrebuințate până atunci în școală; se arată deasemeni și însemnătatea metodei fonetice în predarea citirii și scrierii.

PREFAȚĂ
la
POVĂȚUITORIU LA CETIRE PRIN SCRIERE DUPĂ SISTEMA FONETICĂ

Fraților învățători!

In anul 1867—68, — noi — împreună cu alți colegi ai noștri din Iași, simțind trebuința neapărată a unei cărți pentru copiii începători, am lucrat cartea intitulată: **„Metoada Nouă"** de scriere și cetire pentru uzul clasei I primară". Scopul nostru a fost de a face să se dea copiilor cetirea

POVĂȚUITORIU

LA

CETIRE PRIN SCRIERE

DUPĂ

Sistema fonetică

de

Institutorii: GHEORGHE IENĂCHESCU si IOAN CREANGĂ.

JASSY
TIPO-LITOGRAFIA H. GOLDNER, STRADA PRIMĂRIEI.
1876.

Fie-care esemplariu va fi iscălit de autori.

împreunată cu scrierea, după sistema fonetică. Cu toate aceste, unii dintre Domnii învățători și învățătoare — chiar având această carte la îndemână — predau copiilor cetirea și scrierea tot după metoada silabizărei; adică aceea, după care i se arată copilului literele tipărite în șir alfabetic, pentru a învăța numele fiecăreia; — lucru — de care copilul n'are trebuință la cetire. Apoi i se dă să imiteze literele pentru scris, fără a ști copilul ce are să facă cu ele; așa încât, după această sistemă, copilul, — pe lângă aceea, — că învață cu desgust și foarte cu greu a ceti și a scrie, apoi ceeace învață într'un semestru, e în stare să uite într'o lună.

Pe asemine considerent, această sistemă învechită este astăzi cu drept cuvânt condamnată și scoasă de prin toate școalele, unde scrierea și cetirea — pentru copiii începători — cată să fie nu un obiect de memorizare mecanică, ci un obiect de intelegență; căutând a lua pe copil chiar de pe treapta de cunoștințe pe care se află el, când este în etate și de cinci ani.

De aceea în urmarea aprobărei — **în mod obligatoriu** — a cărței **„Metoada Nouă"** ne-am simțit datori a lucra acest **„Povățuitoriu"** tot în dorința ce avem de a vedea odată — în toată țara — predându-se **cetirea împreună cu scrierea în mod intuitiv și după sistema sonetară,** sistemă care chiar dela început face pe copil să aibă conștiință de ceeace face; prin urmare cea mai rațională.

Această lucrare — unică în felul său — întrucât este productul unei esperiențe de 13 ani, dobândită în mijlocul copiilor începători, sperăm, că va fi folositoare celor ce sunt chemați a se ocupa cu asemine treabă.

De aceea avem curagiul a o recomanda cu toată siguranța, părinților de familie și Domnilor învățători și învățătoare, institutori și institutoare, cărora și **dedicăm** această lucrare a noastră, rugându-i să binevoiască a urma întocmai cu copiii începători.

I. Creangă își începe lucrarea cu câteva juste îndrumări asupra felului în care trebue să se desfășoare primele zile de școală:

Chipul cum trebue să purceadă învățătorul cu școlarii începători

Regule și lecțiuni zilnice

Școlarii cei mai mici trebue să fie așezați pe băncile dinainte, eară cei mai mari — pe cele din fund. — Învățătorul încă trebue să-și aleagă un loc, de unde să poată vedea pe toți școlarii deodată și toți școlarii să-l poată vedea pe dânsul.

In ziua întâi dimineața. Invățătorul va petrece cu școlarii vorbind și făcându-i să vorbească despre felurite jocuri copilărești d. e. De-a *baba oarba,* de-a *mijoarca,* de-a *paiul,* de-a *ulcicuța,* de-a *puia-gaea,* de-a *ineluș-învârtiouș* etc. etc.

Toate aceste plăcute convorbiri fac și pe cei mai sfiicioși copii să capete îndrăzneala de a vorbi și de a vedea că învățătorul nu este, precum nici trebue să fie — pentru dânșii — un ce de spaimă.

După aceasta dă recreație de o oară, în care timp însuși învățătorul orânduește jocuri din acele despre care s'a vorbit și priveghează pe copii ca să țină regula și să păzească buna-cuviință întru toate.

Timpul aceste nu este pierdut, căci învățătorul deprinde școlarii pe nesimțite cu regula și tot acum are prilej a cunoaște — întrucâtva — natura și apucăturile fiecărui copil, care dacă ar fi rele, trebue să-i desbăreze de dânsele încetul cu încetul.

In urma acestora, învățătorul spune școlarilor să meargă în clasă, unde-i așază doi câte doi... și apoi li dă drumul pe acasă.

După amează, învățătorul va face cunoștință mai de aproape cu școlarii, întrebând pe fiecare: „Cum îți este numele din botez? — Dar numele de pe tată? — Cum ăi numele tată-tău din botez? — Dar al mâne-ta? — Cum se numește *târgul* ori *satul* în care trăesc părinții tăi? — Pe cine aveți vecini?

Învățătorul va ajuta pe școlari ca să răspundă la aceste întrebări în chipul următoriu:

Numele meu din botez este... Numele meu de pe tată este... Numele tată-meu din botez este... Numele mamei este... Numele *satului* ori târgului în care trăesc părinții mei este... Noi avem vecini pe... și pe... și pe... etc.

Aceste le face învățătorul, nu pentru ca să-și formuleze din ele catalogul matricular, ci pentru ca să cunoască fiecare școlariu: *cine este el, al cui este, de unde vine* și *unde se duce*.

După asta, învățătorul dă recreație earăși de o oră, în care timp așează pe școlari în rând pentru a face cu dânșii mici deprinderi gimnastice; însuși învățătorul face mai întâi o figură înaintea școlarilor, numărând tare și rar la fiecare mișcare: una, două! una, două! etc., etc. După aceasta ăi pune și pe dânșii să facă acea figură de mai multe ori și cu toții deodată, după comanda ce li se dă: înce..peți! — una, două! una, două! — Stați! —

După ce școlarii vor deprinde bine întâia figură li se va mai arăta încă una sau mult două; deprinzându-le și pe aceste, ăi va pune să le repeteze pe toate. Apoi dă semnalul de încetare și zice școlarilor să meargă în clas și să se așeze în bănci, fiecare la locul său; și nici unul dintr'înșii să nu-și schimbe locul fără voea învățătorului.

Fiind școlarii așezați în bănci, învățătorul face apel nominal la care școlarul strigat răspunde: Aici! — După aceasta ăi scoate la rând... și apoi li dă drumul pe acasă (pag. 6).

. . . . . .

Răspunsurile școlarilor să fie primite — de învățător — numai în propuseciuni întregi; și să nu se mărginească numai la aceste două esemple, ci să iee cât se vor putea mai multe, atât de ființe, cât și de lucruri; cercetând cu de amăruntul despre fiecare, și tot atunci arătându-li pe cât se va putea însuși, ființa ori lucrul despre care este vorba. —

Folosul acestor eserciții va fi că școlarii se vor deprinde **a gândi, a vorbi cu ușurință și a cunoaște** ființele și lucrurile din mai multe puncte de vedere — ceeace vra să zică a li deștepta mintea și treptat, treptat a li lărgi cercul cunoștințelor.

Deaceea învățătorul va urma cu astfel de deprinderi cel puțin o săptămână dearândul. Și pentru variație va face — în oara dintâi — dimineața — eserciții de felul arătat, în oara a doua — eserciții prin arătare, asupra adunărei și scăderei pe treapta de numeri dela 1—10; ear în oara a treia, va face eserciții de felul acesta:

Rădicați mâna dreaptă în sus! — Lăsaț'o ear în jos! — Rădicați mâna stângă! — Lăsaț'o în jos — Care vă este ochiul drept? — Care cel stâng? — Puneți mâna stângă pe umărul drept! — Puneți mâna dreaptă pe umărul stâng! — Lăsați mânele în jos! — Rădicați mâna dreaptă în sus ți țineț'o întinsă spre mine! — Închideți palma și duceți mâna spre dreapta cât ăți putea de mult! — Aduceț'o acum spre stânga, până'n dreptul umărului stâng! — Lăsați acum mâna în jos! — Rădicați mâna stângă s'o

privința greutății — între o ocă de plumb și — între una de puf; și ce nepotrivire este între aceste două cântimi — în privința grămezei? — etc.

Cu acest chip — școlarii își ascuțesc mai bine mintea, decât — numai prin numeri închipuiți și — cifre moarte de pe tablă" (pag. 47).

★

In prefața lucrării sale intitulată *„Geografia Județului Iași"* I. Creangă subliniază elementul nou, pozitiv, pe care încearcă să-l introducă în predarea acestui obiect în școală:

„Nu zicem că lucrarea noastră e bună și complectă. **Dar îndrăznim a zice, că am ieșit din hăngașul cel învechit și vicios,** dând ocazie școlarilor a desemna conturile plășilor, a se orienta cu precisiune și a cunoaște localitățile mai cu ușurință; iar învățătorului a purcede cu învățarea geografiei, chiar din școala sa, adecă: cei din Iași, — dela centru spre periferie, iară cei din plăși, — dela periferiile județului spre centru. — Într'un cuvânt dela **cunoscut la necunoscut.** Unele bucăți, deși nu fac parte din geografie, le-am găsit însă necesare pentru lămurirea acestei materii și de aceea le-am și pus; dar nu este nevoie să le învețe școlarii papagalicește, pe de rost, ci să le citească pe carte și să-și scoată numai înțelesul din ele".

In altă ediție I. Creangă accentuează faptul că predarea Geografiei trebue să se facă pe baze intuitive, în mod gradat și dela cunoscut la necunoscut. Copiii își însușesc astfel o serie de noțiuni geografice elementare în ceeace privește orientarea în spațiul geografic imediat sau mai îndepărtat.

„Învățătorul va începe cursul geografic chiar din școală, arătând școlarilor după **punctele cardinale** cum și încotro vin băncile, soba, ușa, ferestile și alte lucruri ce se află în școală.

— Forma odăei, dacă este pătrată, o va desemna pe tabelă prin un drept-unghiu.

Apoi va desemna pe planul odăei: băncile, ușa, ferestile și soba, ear prin drept-unghiuri.

După aceea, va descrie, va orienta și va desemna ograda școalei. Mântuind cu ograda școalei va descrie și va desemna strada — cu un punct. Apoi va duce o linie în direcția în care merg drumul ori strada; arătând și însemnând cum și încotro vin casele, bisericele și locurile cele mai însemnate de pe lângă acel drum ori stradă.

Ast-feliu, arătând, descriind și desemnând, învățătorul împreună cu școlarii unul după altul drumurile din sat ori străzile din oraș, cu toate cele aflătoare pe lângă ele, se face planul întregului oraș și sat, în care se află școala. După aceasta — va descrie și va orienta pe școlari asupra celor ce se află afară din sat, precum — eazurile, pârâiele, podurile, dealurile și alte locuri însemnate dimprejurul acelui oraș și sat, desemnând cele arătate, prin semnele geografice statornicite. Insă toate să se facă cu încetul și pe rând, ca să nu se împovăreze mintea copiilor cu prea multe lucruri deodată. Și pentru o mai vie întipărire în mintea școlarilor despre cele arătate, este bine a se face mai întâi câteva excursiuni prin împrejurimi". (Subsolul paginei 4 a „Geografiei Județului Iașii").

★

In broșura *„Răspuns la criticile nedrepte și calomniile înverșunate îndreptate contra cărților noastre de școală de către domnul Ioan Pop Florantin"*, Creangă combate învățământul mecanic practicat în școală și arată încă odată superioritatea metodei fonetice.

Iată cum critică el metoda silabisirii (care se numea şi metoda nominală):

„De asemine şi după metoda **nominală** sau a **silabizării** şi care metodă n'a avut la noi o vieaţă aşa de lungă, încă se întâmpina destulă greutate; totuşi, după multă trudă din partea învăţătorului, buimăceala de cap şi desgustu din partea şcolarului, eşiai la un capăt cum eşiai; căci fie-care literă având numele său propriu, ne ajutamu de bine, de rău, cu aceste nume în silabirea înţeleasă ori neînţeleasă, pentru a ajunge curând sau mai târziu la cetirea **mecanică**.

Astăzi însă, după metodul legografic şi sistema fonetică, se uşurează mult sarcina învăţătorului şi mai cu samă greutatea ce întâmpinau copiii la cunoaşterea literilor şi cetirea cuvintelor". (pag. 15—16).

Creangă arată mai departe, că scopul ce trebue urmărit este citirea corectă şi conştientă:

„Cu toate aceste, însă, după cunoaşterea literelor, **paşii micilor copilaşi** nu s'au uşurat încă... ci, tot meşteşugul şi toată greutatea bietului învăţătoriu este la ecsercitiile de cetire mai departe, pentru ca să poată deprinde ochiul copilului cu fisionomiea literilor din cuvinte, spre a putea apoi ajunge copilul cu siguranţă la cetirea **logică** şi **estetică** (pag. 16).

Creangă critică pe autorii abecedarelor care nu ţineau seama de particularităţile de vârstă, acest important factor în însuşirea temeinică a cunoştinţelor:

„Mai înainte, abecedariştii noştri, se întreceau care-de-care, cum să scoată pe copii dea-o-dată, chiar din clasa I-a primară, oameni învăţaţi şi filosofi; pentru acest scop îngrămădeau în abecedare tecsturi întregi filosofice, parabolele cele mai grele din evanghelie, macsime religioase şi sentinţe morale şi alte bucăţi care-de-care mai nepotrivite şi mai neînţelese, de frageda minte a copiilor".

★

Cele câteva fragmente publicate, ne arată că învăţătorii şi profesorii au multe de învăţat din moştenirea pedagogică lăsată de Ion Creangă. Studierea şi folosirea în mod critic a acestei moşteniri, constitue o sarcină importantă a pedagogiei noastre.

Aplicarea în practica instituţiilor noastre preşcolare a experienţei educatoarelor sovietice în problemele desenului şi modelajului

Legat organic de problemele dezvoltării societăţii, de cerinţele crescânde ale construirii comunismului, învăţământul preşcolar din Uniunea Sovietică capătă o dezvoltare nemaiîntâlnită în niciun stat din lume.

Pedagogia preşcolară sovietică ţinând seamă de particularităţile de vârstă ale copiilor preşcolari — caracterul concret al gândirii, nestabilitatea atenţiei, necesitatea asimilării unor anumite cunoştinţe şi deprinderi în scopul pregătirii copiilor pentru şcoala elementară — a căutat să determine rolul şi importanţa predării în instituţiile preşcolare sovietice, combătând în acelaşi timp poziţiile pedagogiei burgheze în această problemă.

In pedagogia burgheză din secolul al XIX-lea au luat naştere o serie întreagă de curente ce preconizau jocul ca metodă universală de predare la preşcolari.

In educaţia preşcolară din ţările burgheze se manifestă fie tendinţa spre o predare formală prin conţinut, fie tendinţa unei educaţii „libere" a copiilor. In S.U.A., ca şi în toate ţările capitaliste, sub masca aşa zisei educaţii „democratice", se realizează scopurile educaţiei burgheze, educaţie menită să slujească interesele cercurilor monopoliste.

In pedagogia ştiinţifică, predarea la etapa vârstei preşcolare este, înainte de toate, legată de scopurile şi problemele educaţiei comuniste şi cuprinde toate laturile educaţiei: fizică, intelectuală, morală şi estetică.

Pedagogii şi educatoarele sovietice s'au preocupat şi au organizat experimente pentru cercetarea problemei predării în instituţiile preşcolare şi anume: organizarea predării la copiii de vârsta preşcolară, însuşirea cunoştinţelor şi deprinderilor prevăzute în îndrumătorul pentru educatoare şi formarea primelor deprinderi de muncă intelectuală organizată.

In procesul însuşirii cunoştinţelor prevăzute în îndrumător are loc o dezvoltare a tuturor laturilor personalităţii copilului, (capacitatea de percepţie, memoria, atenţia, fantezia, gândirea, vorbirea). Pentru o parte însemnată a programului grădinii de copii, ca de pildă, cunoaşterea lumii înconjurătoare, a limbii materne, număratul, desenul, etc., predarea este mijlocul principal de transmitere a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor.

In urma experimentelor făcute, s'a ajuns la concluzia că, pentru însușirea de către copii a noilor cunoștințe și deprinderi, pentru sistematizarea și precizarea lor, în instituțiile preșcolare trebue să se organizeze activități obligatorii în care, predarea după anumite metode corespunzătoare vârstei, joacă un rol important.

Jocul poate fi socotit ca un component esențial al predării anumitor cunoștințe și deprinderi la grupa celor mici, dar pe măsură ce copiii se dezvoltă trecând în grupa celor mijlocii și apoi a celor mari, jocul nu mai poate fi considerat ca o metodă dominantă în predarea cunoștințelor din cadrul activităților obligatorii. Copiii între 5—7 ani și în special între 6—7 ani, disting perfect jocul de munca organizată (activități obligatorii).

Metoda de predare a cunoștințelor sub formă de joc trebue aplicată în așa fel, încât copiii, chiar și cei din grupa mică, să nu fie orientați spre joc în timpul activităților obligatorii.

Conținutul învățământului din instituțiile noastre preșcolare a căpătat o orientare justă, numai conducându-se după exemplul învățământului preșcolar din Uniunea Sovietică.

Profesorii de pedagogie și educatoarele noastre caută să folosească și să aplice în practică, pedagogia cea mai înaintată și bogata experiență a educatoarelor sovietice, pentru a realiza în practica educativă cerințele educației comuniste.

In cadrul facultății noastre, după apariția articolului redacțional din „Scânteia" din 18 Ianuarie 1953 cu privire la deformările antiștiințifice, în urma analizei muncii catedrei noastre, s'au desprins o serie întreagă de lipsuri. Una din lipsurile principale a fost slaba legătură a muncii noastre didactice și științifice cu practica, cu viața școlii. Pentru lichidarea acestei serioase lipse, catedra de pedagogie preșcolară a organizat un cerc metodic cu un număr de educatoare fruntașe din București, pentru a experimenta o serie de probleme legate de cursurile noastre de metodici: însușirea limbii materne de către copiii de vârstă preșcolară, însușirea deprinderilor tehnice pentru dezvoltarea posibilităților creatoare în desen și modelaj, aplicarea programelor de gimnastică din cadrul educației fizice, etc.

Activitatea noastră experimentală s'a desfășurat în grădinile de copii și căminele obișnuite, care mai au lipsuri și greutăți în muncă.

Această muncă de experiment a început din luna Martie și a durat până la sfârșitul lunii Mai. Ea s'a îndreptat în special asupra problemelor desenului și modelajului, probleme care am constatat că erau mai puțin cunoscute în instituțiile respective.

Desenul și modelajul sunt activități fundamentale ale artei plastice, iubite de copii și larg răspândite în instituțiile preșcolare din Uniunea Sovietică. Experiența educatoarelor sovietice ne ajută să înțelegem felul cum pedagogia sovietică a rezolvat just și cu succes, atât din punct de vedere teoretic, cât și practic, problema dezvoltării depline a creației copiilor și a influenței ei multilaterale asupra personalității lor.

Pedagogia sovietică consideră dezvoltarea copilului și a activității lui creatoare, ca un rezultat al educației și instrucției din instituția preșcolară. In instituțiile preșcolare sovietice, desenul și modelajul sunt un mijloc de educație comunistă a copilului preșcolar, un mijloc de dezvoltare intelectuală, morală și estetică a lui.

Pedagogia burgheză consideră desenul executat de copil, un obiect de distracție. Desenul și modelajul în instituțiile preșcolare burgheze sunt activități formale, la baza cărora stă concepția așa numitei educații libere.

Din desenul copiilor de vârstă preşcolară lipseşte viaţa. Tematica desenului copiilor nu este realitatea vie; ea se rezumă la linii şi forme abstracte, sau la obiecte moarte, simplificate geometric. Metoda geometrică abstractă precum şi metoda naturalistă — de a copia numai obiecte moarte — care din punct de vedere al sensului n'au nici o importanţă pentru copil, este un lucru plicticos şi greu pentru el.

Poziţia principială a pedagogiei sovietice în legătură cu tematica activităţilor plastice pentru copii, se bazează şi pe faptul că grădiniţa sovietică îşi construeşte conţinutul activităţii sale, pe familiarizarea copilului cu mediul înconjurător. Realitatea sovietică este factorul educativ esenţial. Priceperea de a culege impresiile accesibile copiilor şi de a le sistematiza, de a învăţa pe copii să înţeleagă just şi să aibă o atitudine justă faţă de ele, este sarcina fundamentală a educatorului sovietic. Pentru realizarea acestei sarcini desenul şi modelajul sunt de un mare ajutor pentru pedagog. El trebue să ştie să folosească desenul şi modelajul, şi să precizeze conţinutul lor.

In acest scop, educatoarele trebue să ştie să folosească activităţile plastice în instituţia preşcolară, pentru dezvoltarea deprinderilor tehnice ale copiilor, în vederea redării impresiilor şi sentimentelor lor în aceste activităţi. Baza deprinderilor necesare activităţilor plastice conform învăţăturii lui I. P. Pavlov despre reflexele condiţionate, se pune încă din vârsta preşcolară. Copilul, prin îndrumarea educatoarei, poate să repete de mai multe ori o acţiune şi astfel să o transforme într'un reflex condiţionat.

Repetând în diferite activităţi de desen sau modelaj, o acţiune, la un moment dat nu mai este nevoie de îndrumarea educatoarei, deoarece s'a creat astfel un reflex condiţionat. Educatoarea poate trece apoi la darea de noi şi noi teme şi sarcini, care, pe măsură ce se repetă, devin reflexe condiţionate. La început copilul simte nevoie de îndrumarea educatoarei, dar repetând aceeaşi acţiune, ea se automatizează şi se perfecţionează, devenind o deprindere.

Educatoarele au manifestat puţină încredere în reuşita muncii noastre de experiment, deoarece în desen şi modelaj activitatea copiilor era slabă din cauza lipsei de îndrumare din partea educatoarelor. Educatoarele înseşi erau puţin pregătite şi prea puţin preocupate, până atunci, de îmbunătăţirea muncii în acest domeniu.

Unele din ele socoteau că pentru a desena, copilul trebue să aibă talent. Astfel la grădiniţa Nr. 8, educatoarea clasificase copiii în două grupe: unii talentaţi — cu care lucra — şi unii netalentaţi — care erau lăsaţi să deseneze cum se pricep, fără a fi ajutaţi ca prin îndrumările necesare, să ajungă la nivelul celorlalţi.

Cercetând materialul sovietic în legătură cu problema desenului şi modelajului, pentru aplicarea în practică la condiţiile noastre a experienţei educatoarelor sovietice în această problemă, noi am întocmit un instructaj pentru educatoarele din cercul metodic, în care, pe lângă îndrumările date în vederea desfăşurării şi conducerii activităţilor plastice, am fixat o serie întreagă de sarcini importante pentru îmbunătăţirea conţinutului şi metodelor ce trebue folosite în desen şi modelaj în instituţiile noastre preşcolare.

Prima sarcină, pentru reuşita muncii noastre, a fost îmbunătăţirea calităţii observărilor. Observările trebue să fie făcute înaintea activităţilor plastice. In observări trebue să se precizeze formele obiectelor, culorile, părţile componente, proporţia dintre elemente.

A doua sarcină consta în alegerea temelor. Ele să fie alese din realitatea înconjurătoare, să aibă un conținut interesant și atractiv ca să trezească interesul copiilor pentru activitate; să fie bazate pe anumite deprinderi tehnice însușite de copii până în acel moment. Să se aplice principiul gradației și principiul repetiției, urmărind perfecționarea formei, a compoziției, redarea proporțiilor, folosirea justă a culorilor.

Deasemeni preocupările noastre trebuiau îndreptate spre trezirea interesului copiilor pentru desen și modelaj și spre sporirea încrederii în propriile lor posibilități. Legat de aceasta, ne-am dat seama că trebue să acordăm toată atenția criticii lucrărilor copiilor, critică pe care am desfășurat-o după următoarele reguli:

— orientarea justă a criticii, fără tendința de a ironiza sau râde de lucrarea nereușită a unui copil; educatoarea să-i arate concret cum trebue să lucreze pentru îndreptarea lipsurilor;

— prin critică să se obișnuiască colectivul de copii să observe — după exemplul educatoarei — nu numai ce este greșit sau ceea ce lipsește, ci și ceea ce este bun, și în primul rând ceea ce este *bun*. In felul acesta, să se ajungă la îmbunătățirea calității lucrărilor și la stimularea curajului, încrederii în sine și satisfacția copiilor pentru propria lor muncă.

Educatoarea are datoria să se îngrijească permanent de materialul ce trebue folosit în desen și modelaj.

Pentru îmbunătățirea calității și îmbogățirea conținutului desenului și a modelajului, toate lecțiile trebue să fie precedate de observare. In unele cazuri, între observare și executarea unui desen sau modelaj, este bine să fie intercalată câte o lectură în imagini, o povestire sau joc didactic la grupele celor mari și mijlocii. Acest procedeu dă rezultate bune ajutând copiilor să-și fixeze mai bine elementele propuse pentru activitatea plastică. La grupele celor mici, între observare și activitate de modelaj sau desen, este bine să fie intercalată o activitate manuală de lipitură sau înțepătură, care ajută copiilor să-și fixeze mai bine forma obiectului, conturul.

Dintre metodele de predare cea mai larg folosită trebue să fie metoda demonstrativă. In predarea desenului, la grupele mici, trebue folosită metoda demonstrativă, sub forma exercițiilor pentru indicarea liniilor, formelor, direcțiilor, etc. Aceasta se face întâi cu mâna prin aer, apoi cu degetul pe hârtie și apoi se trece la desenarea cu creionul. Spre exemplu, pentru desenarea liniilor orizontale, educatoarea dă ca temă luată din realitate „funia de rufe". Ea demonstrează prin aer cu degetul linia ce reprezintă funia de rufe și apoi cere copiilor să execute și ei aceeași mișcare în aer; mișcarea se repetă cu degetul pe măsuță și pe hârtie. Numai în urma acestor exerciții, prin care se precizează mișcarea ce trebue executată pentru redarea liniei orizontale, copiii iau creionul și desenează pe hârtie.

Tot pentru desen, s'a mai indicat folosirea metodei demonstrative pentru însușirea anumitor deprinderi tehnice, pentru pictura în contur: cum se poate umple o suprafață mai repede și în mod uniform lucrând cu latul pensulei; pentru forme mai mici: cum se lucrează cu vârful pensulei, cum se desenează mai ușor frunzele bradului, etc.

In modelaj, să se folosească demonstrarea aproape la fiecare lecție. Să se demonstreze elementul nou cuprins în temă; părțile care au mai fost modelate în lecțiile anterioare, să fie considerate ca o repetiție și deci să nu se mai demonstreze.

In activitățile plastice, trebue folosită și metoda intuitivă, modelul. In experimentul nostru, acolo unde a fost posibil, am folosit ca model obiec-

tul natural, în alte cazuri am folosit o jucărie și uneori tabloul sau desenul educatoarei. Obiectele naturale, jucăriile, tablourile sau desenele și modelajele, formează baza materială a activității copiilor. Această bază materială provoacă la copii asociații intuitive concrete, legate de situații trăite, ajută copilului să înțeleagă mai bine ceea ce trebue să redea din observațiile asupra vieții înconjurătoare.

Gândirea intuitivă a copiilor se reflectă în toate activitățile lor. Ca și în joc sau în alte activități, și în desen și modelaj se dezvălue caracterul intuitiv, în imagini, al gândirii copilului. Activitățile plastice constitue un mijloc de dezvoltare al celui de al doilea sistem de semnalizare și de întărire a legăturilor lui cu primul sistem de semnalizare.

Sub influența educației și instrucției, în scoarța cerebrală a copilului se formează mai repede diferite legături și se perfecționează acțiunea lui motorie — în special a mâinilor — fapt ce mărește mult capacitatea de acțiune a copilului. Deaceea este necesar ca munca ce se desfășoară în instituțiile preșcolare să fie just organizată și să cuprindă și activități plastice încă dela această vârstă când prin dirijare, conducere și folosire de metode juste, începe să se formeze la copii deprinderea de a lucra cu mâna, deprinderea de a mânui creionul, pensula, sau de a modela, deprinderi care ajută astfel la dezvoltarea posibilității creatoare a copilului.

Dar, pentru a se ajunge la deprinderea de a desena sau modela, educatoarea trebue să acorde multă atenție pregătirii activității, îndrumării și folosirii modelului ca metodă, prin prezentarea materialului intuitiv, stabilind astfel o legătură trainică între cele două sisteme de semnalizare.

In experimentul nostru, am căutat să folosim experiența educatoarelor sovietice și în ceea ce privește felul îndrumărilor, adică atât îndrumările colective — care se dau în convorbirea din introducere — cât și cele care se dau individual în timpul executării lucrărilor.

Indrumările trebue să fie formulate precis, concret și simplu pentru ca în felul acesta copiii să nu facă eforturi prea mari pentru înțelegerea lor; ele trebue să cuprindă trăsăturile caracteristice ale elementelor propuse pentru desen sau modelaj.

Indicațiile verbale și explicațiile educatoarei exercită o influență pozitivă asupra copilului, dacă ele se împletesc cu activitatea lui în timpul desenului sau modelajului.

Tot prin îndrumări am căutat să trezim la copii interesul și încrederea în posibilitățile lor, să le captăm atenția și să le-o orientăm spre scopul final al lucrării și însfârșit, la copii diferiți, să aplicăm forme și tonuri diferite în îndrumări și indicații. Astfel, pentru unii o simplă aluzie, o întrebare sugestivă ca să le reamintească elementele ce trebue desenate sau modelate; pentru alții — lipsiți de siguranță — un ton încurajator, optimist și explicații mai amănunțite; pentru copiii prea încrezători, am căutat ca prin tonul îndrumării să simtă o exigență mai mare și însfârșit, pentru copiii care lucrează fără atenție sau au o atitudine nepotrivită în timpul lucrului, tonul educatoarei să fie categoric.

In experimentul nostru ne-am convins că aceste îndrumări dau roadele așteptate când în aplicarea lor se ține seamă de individualitatea fiecărui copil și când sunt urmărite atât în activitățile obligatorii cât și în cele la libera alegere.

Pentru activitățile de modelaj și desen, tovarășele educatoare și-au făcut caiete speciale cu planuri detailate în care au tras concluzii ample, și au arătat în mod autocritic cum s'a făcut predarea, ce și-au însușit copiii

privindu-i ca un tot, precum și cazurile care au cerut o preocupare aparte. Deasemeni, pe baza concluziilor, s'au făcut propuneri pentru activitățile viitoare. Dacă analiza activităților obligatorii s'a aprofundat, pentru activitățile la libera alegere nu a existat până în prezent aceeași preocupare. Această problemă rămâne o sarcină a muncii noastre de experiment.

Începând munca noastră de experiment — după ce am fixat sarcinile ce ne reveneau — am stabilit cu educatoarele o planificare a activităților plastice, conform condițiilor specifice fiecărei instituții, fără să neglijăm particularitățile de dezvoltare ale grupelor respective.

Constatând că în pregătirea copiilor din instituțiile noastre preșcolare, există o lipsă de unitate în ce privește desenul și modelajul (unii copii înaintați și alții rămași în urmă, care nu aveau nici cele mai elementare deprinderi), am îndrumat educatoarele să folosească chiar dela început în activitățile copiilor din grupa celor mijlocii și mari, metoda de predare *demonstrarea prin exerciții-joc,* metodă folosită de fapt la grupa celor mici.

Când s'a început experimentul, la Căminul „Industria Bumbacului B" care funcționează în trei schimburi și care are două grupe (mică și mijlocie) la modelaj, grupa celor mijlocii nu se prezenta unitar. Copiii nu-și însușiseră toți aceleași deprinderi tehnice și ceeace era mai dificil, nu aveau nici același interes pentru activitate. Câțiva copii lucrau bine, cu plăcere și ușurință, alții, după anunțarea subiectului, refuzau să lucreze, spuneau că nu știu, nu-și duceau lucrul la bun sfârșit. Prima preocupare a noastră a fost stimularea copiilor rămași în urmă, ajutându-i să participe cu aceeași plăcere, cu același interes la activitate, fapt ce a fost realizat prin darea unor lucrări colective, în care copiii au reprezentat șantierul „Parcului de Cultură și Sport 23 August", pe care copiii l-au observat în repetate rânduri.

In această lucrare fiecare copil a avut de redat — după posibilitățile lui — câte un obiect. Ei au redat escavatoare, roabe mecanice, mașina inginerilor, camioane, roabe simple, căruțe, oameni cu târnăcoape ,etc. Tot în scopul de a stimula copiii s'a pregătit o machetă (planșetă) cu pământ, iarbă și copaci pe care copiii și-au așezat obiectele lucrate. Steguleț mici, roșii au înfrumusețat șantierul. Lucrarea în ansamblu era frumoasă și asemănătoare șantierului observat de copii. Fiecare copil a avut satisfacția că a contribuit la reușita acestei lucrări și pentru început aceasta și-a atins din plin scopul, deoarece copii ca Michi, Duțu, Ilie, care până atunci se eschivau dela lucru, acum își exprimau dorința de a mai modela.

Tema celei de a doua lucrări de modelaj au constituit-o gospodăriile muncitorilor depe același șantier. Nicu a redat cabana muncitorilor ajutându-se de speteze pentru susținerea pereților. Sandu a modelat tâmplarul care taie scânduri; Nelu — o mașină de gătit; Traian — o muncitoare; Paula — găinele și cocoșul; ceilalți copii au modelat butoaie și copaci de diferite mărimi. Și această lucrare le-a dat posibilitatea să capete încredere în puterea lor de a modela și satisfacția că au contribuit la o lucrare atât de frumoasă. O lipsă a acestor lecții a constituit-o durata prea mare, deoarece ele au necesitat introducere cu lungi convorbiri (discutându-se despre aceste elemente) și multe îndrumări individuale. Deasemeni ele nu au contribuit în suficientă măsură la atingerea aceluiași nivel de dezvoltare a copiilor, ci au menținut diferențele individuale. Totuși ele au fost de un real folos, pentrucă au soluționat, pozitiv și repede, *problema atitudinii serioase din partea întregului colectiv față de muncă, a trezirii interesului tuturor copiilor și a încrederii în posibilitățile lor.*

O altă sarcină care stă în faţa noastră este aceea de a dezvolta la copii anumite deprinderi tehnice, în vederea îmbunătăţirii calitative a muncii lor. In acest scop tema următoare, ce s'a dat copiilor din această grupă, a fost modelarea unei crenguţe cu flori de cais, pentru înfrumuseţarea clasei. Scopul acestei activităţi a fost de a obişnui copiii să modeleze cu vârful degetelor, forme mai mici, mai delicate, mai subţiri, cum sunt florile de cais. Se remarcase — în cursul anului — tendinţa lor de a reda forme masive şi de volum mare: autocamioane, case, etc. Pentru a înfrumuseţa lucrarea şi a stimula interesul copiilor pentru frumos, s'a întrebuinţat material ajutător. Astfel s'au dat copiilor codiţe de flori cu stamine şi polen, naturale, în jurul cărora copiii să fixeze petalele care le vor modela. S'a demonstrat copiilor cum se fac petalele şi cum se lipesc în jurul staminelor. Activitatea şi-a atins scopul; toţi copiii au reuşit să redea florile mult mai frumos decât ne aşteptam. La lecţie copiii au lucrat concentraţi şi cu multă seriozitate. Ei au fost preocupaţi să mânuiască cu grijă staminele, să nu scuture polenul şi să redea floarea cât mai asemănător cu realitatea. Prin aceasta s'a urmărit, pe lângă dezvoltarea dragostei faţă de natură şi dezvoltarea deprinderii de a modela cu vârful degetelor.

Deoarece am observat că în desen şi modelaj copiii — din grupa celor mari în special — redau foarte schematic chipul omenesc, lecţiile următoare au avut ca temă *redarea chipului omenesc*. Ţinând seama că în activităţile precedente copiii modelaseră bile şi bastonaşe, ne-am propus ca din îmbinarea acestor elemente simple, să-i facem să redea chipul omenesc. Prima activitate s'a desfăşurat pe tema „Păpuşa" modelată întâi dezbrăcată. In observarea care a precedat activităţii de modelaj, copiii au fost lăsaţi să poarte mâna pe păpuşă, să vadă cum sunt rotunjiţi umerii, cum sunt picioarele, tălpile, etc.

In această lecţie copiii au fost învăţaţi — prin demonstrare — să îmbine elementele simple, folosind beţişoare pentru a uni capul cu corpul şi membrele cu corpul. Au fost învăţaţi să redea ochii, nasul, gura, cu ajutorul unui beţişor să scobească uşor orbitele, să pună cu vârful beţişorului puţină plastilină albastră, neagră sau maron, gura să fie uşor conturată, apoi să pună pentru buze puţină plastilină roşie. Copiii au reuşit destul de bine să facă o păpuşă. Activitatea a plăcut atât de mult, încât câteva zile în şir copiii au cerut plastilină, şi au modelat oameni. In lecţia următoare după o nouă observare a omului (de data aceasta un copil din grupă) copiii au avut de redat o fetiţă sau o papuşă îmbrăcată în rochiţă. In această activitate s'a demonstrat redarea îmbrăcămintei păpuşii (rochiţe) şi aplicarea nasturilor la rochiţă.

Grupa celor mici din Căminul „Industria Bumbacului B" a progresat frumos de când am început experimentul. Realizările pozitive se datoresc, în primul rând, unei succesiuni gradate de teme care s'au complicat foarte încet şi în urma unei critici care a fost mult studiată. La modelaj, prima temă a fost crenguţa cu muguri pentru înfrumuseţarea clasei, după modelul natural din colţul naturii vii. Scopul activităţii a fost redarea unui lucru observat prin unirea a două forme cunoscute anterior: beţişorul care reprezenta crenguţe şi bobiţe ovale pentru muguri. In această lecţie s'a demonstrat cum se face crenguţa mai subţire la unul din capete şi cum se uneşte cu mugurii.

Tema următoare a fost crenguţa cu frunze, tot după modelul natural, în care copiii au avut de redat frunze mai mici spre vârf, mai mari spre bază şi unite câte două în acelaşi loc. Deoarece din activităţile anterioare

copiii știau să modeleze o crenguță, educatoarea a demonstrat numai procedeul de a modela frunze cu codițe și de a așeza și lipi aceste frunze pe crenguțe. Toți copiii grupei au reușit să redea cele propuse, cu mici diferențe individuale.

La Căminul 23 August, grupa celor mici a avut de modelat copacul. La grupa mare activitatea de modelaj a avut ca temă tractorul, în urma observării șantierului. In convorbirea introductivă, au fost bine accentuate părțile esențiale ale tractorului și s'a făcut asemănarea cu obiecte simple cunoscute de copii. Pentru a reaminti mai bine copiilor imaginea tractorului, le-a fost prezentată o ilustrație mare și clară. Demonstrarea nu s'a făcut deoarece forma, părțile componente ale tractorului (roțile, cabina) erau cunoscute copiilor din alte activități de modelaj. Copiii au lucrat cu multă sârguință și tovarășa educatoare nu a avut de dat decât unele îndrumări individuale.

La Căminul F. R. B. prima lecție de modelaj a avut tema „Un colț din lacul Cișmigiu". A fost o lucrare pentru desfășurarea căreia copiilor li s'a pregătit o planșetă. In mijlocul acesteia, copiii au așezat fântâna arteziană, cu bărcile împrejur și pomii depe malul lacului. Este de relevat faptul, că tovarășa educatoare pornind cu copiii la Cișmigiu, își planificase un alt subiect pentru observare — un aspect de primăvară. Copiii au fost însă atât de mult atrași de lac, de mișcarea bărcilor, încât tovarășa s'a hotărît pe moment să facă o observare amănunțită a acestor elemente.

După felul cum au reușit copiii să redea prin modelaj, ceeace au observat, ne-am dat seama cât de mult a contribuit interesul lor, emoția lor, la fixarea detaliilor. Tovarășa educatoare a reamintit — prin convorbire — câteva elemente, a fixat cu copiii ce culori de plastilină trebue utilizate, a fixat apoi ce va lucra fiecare. Unii copii au modelat fântâna arteziană, alții bărcuțe conduse de oameni, cu lopeți în mână. Unii au redat mișcarea de vâslire, omul aplecat mult înainte și vâslele oblic înapoi. S'a păstrat într'o oarecare măsură proporția, între mărimea lacului, a fântânei, a bărcilor.

In Raionul Stalin, la Căminul C. C. S. I. la grupa mică, modelajul a început dela formele simple, bastonașe (bețișoare), mingi, bile, deoarece până la începutul experimentului nu s'a dus o muncă organizată și planificată, ci la întâmplare.

S'a trecut apoi, la îmbinarea elementelor simple; din bastonașe s'a făcut gard, dintr'o bilă cu bastonașe subțiri (unul mai lung și altul mai scurt) s'a modelat păpușa. Ultimul modelaj a fost „Fetița". Modelajul a fost reușit. Educatoarea a folosit în aceste activități metoda demonstrativă îmbinată cu cea explicativă.

Experiența ne-a învățat că modelajul trezește copiilor un interes deosebit și că aceasta trebue să preocupe în mult mai mare măsură pe educatoarele noastre din instituțiile preșcolare.

★

In desen temele trebue să fie mai ușoare, mai simple, pentrucă desenul redă obiectul observat într'un singur plan și aceasta constitue o mai mare greutate decât redarea în relief, în volum, cum se face la modelaj. Deaceea, temele pentru desen s'au propus pe baza acestor considerente. Din conținutul desenelor copiilor de până atunci, reieșea că copiii manifestau tendința de a reda casa sub o formă foarte schematică, formă care nu corespunde nici unei observări. Educatoarele și-au propus să obișnuiască copiii, gradat și succesiv, să redea clădiri așa cum se văd în realitate. S'a pornit dela forma cea mai simplă, dela cabana care adăpostește muncitorii de pe

șantier și care se aseamănă cu casa schematică ce o desenau ei la început. S'a trecut apoi la forme din ce în ce mai complicate. Toate aceste lecții, au fost precedate de observări, iar unele de lecturi de imagini.

În grupa mică în pictură s'a succedat o serie de teme începând cu colorarea cu o singură culoare a unei suprafețe (care reprezintă cerul albastru) apoi cu două culori, (două cuburi unul lângă celălalt cu scopul de a se păstra linia despărțitoare fără a se amesteca culorile). S'a trecut apoi la pictură în contur — casmaua — (în urma observării muncii adulților pentru nivelarea terenului de joc). S'a trecut la pictură cu două culori — o floare mare de măr cu crenguță.

La prima lecție s'a făcut greșeala că s'a dat întreaga cutie de culori copiilor și aceștia au fost sustrași de diversitatea culorilor și s'au concentrat greu asupra lucrului. După analiza critică a activității, în lecțiile următoare s'au dat copiilor culori gata preparate. La ultima lecție — „floarea de măr" — s'a dat copiilor culoarea roz pentru floare, gata preparată, iar culoarea maron au preparat-o singuri.

Rezultatele obținute au arătat un progres al copiilor în tehnica colorării și s'a putut trece cu ei atât la prepararea culorilor, cât și la desene foarte ușoare, executate direct din pensulă.

La primele lecții, în analiza activității, deobicei se scoteau în evidență părțile pozitive ale lucrărilor. Treptat, pe măsură ce au căpătat îndemânare, pe lângă părțile pozitive a început să li se arate și greșelile. Copiii au ajuns să aprecieze singuri un desen.

În Raionul Stalin, la Căminul C. C. S. I., copiii din grupa mică au început desenul dela primele elemente (linii orizontale și verticale legate de observarea străzii, trotuarelor și a stâlpilor de telegraf).

Pentru redarea corpului omenesc, la grupa mijlocie, s'a pornit întâi dela baloane, pentru a familiariza pe copii cu elementele componente și apoi s'a trecut la un desen foarte schematic, dar care a cuprins toate părțile corpului.

La grupa mare pentru activitățile de desen a fost planificată pentru început redarea mijloacelor de transport, pornind dela troleibuz care e cel mai apropiat de Cămin și ușor de observat. Desenele au fost mari, reușite, completate cu elementul om. Nu a lipsit nici troleul și șoferul.

Prin perseverența tovarășelor educatoare s'a mărit interesul copiilor pentru aceste activități. Tovarășele educatoare au căutat să folosească analiza critică a activităților pentru îmbunătățirea calitativă a muncii. Concluziile trase în urma unei activități sunt aplicate în convorbirile care le au la începutul activităților următoare. In aceste convorbiri sunt reamintite părțile pozitive și negative din lucrările trecute, se trasează sarcini concrete care fac ca lucrările copiilor să fie din ce în ce mai corecte.

★

Prin munca de experiment desfășurată până în prezent, am căutat să lichidăm una din lipsurile noastre de până acum și anume *lipsa legăturii* cu terenul. Am încercat să aplicăm la condițiile specifice instituțiilor noastre preșcolare, minunata experiență a educatoarelor sovietice, în problema desenului și modelajului. Din cele experimentate, putem trage concluzii prețioase asupra activității din aceste domenii. Așa cum am arătat, activitățile de desen și modelaj sunt activități mult iubite de copii în instituțiile noastre preșcolare, și deci ele trebuesc din plin folosite în educarea multilaterală a copiilor preșcolari.

Aceste activități își ating scopul numai dacă educatoarele sunt interesate în această muncă, dacă ele caută metodele cele mai juste de predare, dacă ele urmăresc mereu publicațiile sovietice, unde găsesc un izvor nesecat de îndrumări care să le ajute în muncă.

La baza reușitei acestei munci stă o planificare bine gândită, o muncă sistematică și susținută. In planificare trebue să ținem seama de posibilitățile și cunoștințele copiilor diferitelor grupe.

Neglijând acest fapt, nu vom putea ajunge la formarea de deprinderi necesare activităților plastice, pentru redarea cât mai exactă a impresiilor, cunoștințelor și sentimentelor copiilor, prin desen și modelaj. In activitățile plastice — desen și modelaj — educatoarele trebue să folosească din plin observarea. Observarea naturii, a mediului înconjurător în diferite aspecte, observările repetate în diferite momente, îi fac pe copii să rețină și să consolideze caracteristicile necesare redării obiectului de desenat sau modelat.

Cu cât o observare e mai bine făcută cu atât mai reușită va fi activitatea plastică și se va face o trainică legătură între primul și al doilea sistem de semnalizare. O importanță deosebită în desfășurarea activităților plastice o are alegerea temei, prezentarea materialului, așa fel încât să atragă cât mai mult interesul copiilor, să capteze atenția lor. Convorbirea dela începutul activității și anunțarea temei să facă apel la afectivitatea lor. Copiii, reținând anumite momente din viața lor, reușesc să lucreze cu multă atenție și cu dorința reușitei.

Pentru îndrumarea desenului și modelajului trebue să folosim ca metode de predare, explicarea, demonstrarea și modelul; pentru ca astfel copiii să-și însușească cunoștințele și deprinderile prevăzute în îndrumătorul pentru învățământul preșcolar în problema activităților plastice.

La grupa mică și chiar la grupa mijlocie și mare se folosesc uneori exercițiile-joc, demonstrarea în aer cu arătătorul, apoi pe masă, pe hârtie și apoi se trece la desenarea cu creionul. Dar pe măsură ce copiii trec din grupa mică în celelalte grupe, nu se mai folosește exercițiul-joc, ci metoda explicativă, bazându-ne pe cunoștințele copiilor însușite în munca anterioară, pe formarea reflexelor condiționate și a interdependenței dintre cele două sisteme de semnalizare. Explicarea trebue să fie însă foarte clară, să cuprindă însușirile caracteristice ale obiectului propus pentru activitatea plastică, să respecte particularitățile de vârstă ale copiilor.

In timpul activităților un mare rol îl au îndrumările individuale. Pentru ca munca să fie îmbunătățită o mare atenție trebue acordată și activităților la libera alegere.

In felul acesta continuându-ne munca, dându-ne tot interesul pentru reușită, știind din timp ce trebue să cerem dela copii, ducând o muncă gradată și sistematică în activitatea noastră de experiment, vom ajunge la rezultate din ce în ce mai bune, vom ajunge ca preșcolarii noștri să fie cât mai bine formați pentru munca lor viitoare, să le dezvoltăm dragostea de muncă, să le dezvoltăm independența, inițiativa, interesul și spiritul creator, punând astfel bazele educației comuniste.

Experiența și concluziile educatoarelor sovietice, au fost pentru noi un îndreptar prețios, un imbold și un exemplu în muncă, ajutându-ne să aprofundam munca noastră, să lucrăm după noi și variate metode, care aplicate la specificul instituțiilor noastre au dat și dau roade minunate.

Colectivul catedrei de Pedagogie Preșcolară a Facultății de Pedagogie dela Universitatea C. I. Parhon.

Din activitatea cercului de geografie dela Palatul Pionierilor din București

Prof. ELIZA MACOVEI
Cond. cercului de geografie dela „Palatul Pionierilor", București

In afara planului obligator de învățământ, în sistemul de instrucție și educație un loc important îl ocupă diferitele activități extrașcolare organizate cu elevii.

Munca extrașcolară are o mare însemnătate din punct de vedere instructiv-educativ, pentrucă ea contribue la adâncirea cunoștințelor căpătate în școală, la satisfacerea și dezvoltarea intereselor și cerințelor culturale individuale ale elevilor, la aplicarea în viață a cunoștințelor dobândite, la formarea deprinderilor și însușirea cunoștințelor științifice. Din punct de vedere educativ munca în afara clasei și cea extrașcolară, contribue la dezvoltarea independenței, a activității creatoare, a activității lor sociale, contribue la dezvoltarea multilaterală a fiecărui elev.

După modelul instituțiilor extrașcolare din U.R.S.S., în țara noastră au fost create diverse tipuri de asemenea instituții în care copiii își desfășoară în mod organizat munca extrașcolară. Astfel, în București s'au creat Palatul Pionierilor, Case ale tinerilor pionieri, parcuri de cultură și odihnă, iar în multe alte localități au luat ființă Camere și colțuri ale copiilor, terenuri, biblioteci, stațiuni tehnice, teatre pentru copii etc.

Aceste instituții sunt conduse de sectoarele extrașcolare ale organelor de învățământ.

Palatul Pionierilor din capitală constitue exemplul cel mai valoros — pentru toți oamenii care se ocupă cu educarea tinerei generații — de felul cum trebue organizat timpul liber al copiilor și cum trebue condusă munca extrașcolară.

Activitatea desfășurată în Palatul Pionierilor completează și adâncește cunoștințele de bază căpătate de copii în școală; nefiind însă legată de planul de învățământ al școlii, conținutul acestei activități cuprinde și domenii ale științei, tehnicei, artei, educației fizice care depășesc limitele planului și programelor școlare ale clasei respective.

Munca în Palatul Pionierilor este dusă în 50 de cercuri pe specialități diferite. Repartizarea elevilor în cercuri se face după principiul liberei alegeri și înscrierea în acestea este benevolă.

Unul dintre aceste cercuri dela palat este și cercul de geografie pe care îl conduc și în care pionierii lucrând cu dragoste au obținut frumoase realizări.

Scopul cercurilor tinerilor geografi este de a îmbogăți cunoștințele de geografie și în același timp se urmărește dezvoltarea interesului pentru cercetarea geografică; cercul de geografie este încă un prilej de a educa copiii în spiritul patriotismului socialist.

Membri ai cercului de geografie pot fi elevii din clasele a III-a până la a VIII-a care manifestă interes deosebit pentru studiul problemelor acestei discipline. In cerc elevii pot lucra atât pe durata anului școlar cât și în vacanță. Unii elevi, îndrăgostiți de mnuca cercului nostru, vin să lucreze chiar când au intrat în școala medie; așa sunt, de exemplu, elevele dela centrul școlar 2—10—13, elevii școlii 42 b, București-Noi, Dămăroaia, care au continuat să lucreze în cercul de geografie mai mulți ani.

In cadrul cercului elevii sunt împărțiți pe grupe de câte 15. Această împărțire se face în funcție de clasa din care fac parte.

Cercul nostru se ține odată pe săptămână și are o durată de aproximativ două ore.

Activitatea cercului se desfășoară după un plan de muncă, întocmit pe baza programei școlare a fiecărei clase, precum și pe baza intereselor și cerințelor colectivului de copii. Programele și planurile se întocmesc pentru fiecare serie; se prevăd prelucrări, conferințe, excursii etc. Bineînțeles toate acestea nu sunt cu caracter obligatoriu, așa cum sunt activitățile școlare.

In planul de muncă al cercului de geografie s'a căutat să se cuprindă și acele teme care în școală pot fi mai greu cunoscute de elevi la lecțiile respective. Așa spre exemplu am cuprins în planul cercului lecții ca: scara de proporție, coordonate geografice ș.a.

Planul fiecărei grupe cuprinde un număr de 15 teme, iar fiecare temă alternează cu o ședință de lucrări practice. De exemplu, pentru grupa care cuprinde elevii claselor a IV-a și a V-a tema „Cum ne putem orienta ziua și noaptea" a fost urmată de exerciții practice de orientare pe care le-am făcut în parcul palatului. Cu această ocazie, s'au folosit ca mijloace de orientare busola, mușchii de pe copaci, ceasul, soarele etc. Elevii au fost împărțiți în grupuri mai mici, de câte 4—5 copii având în primire câte o busolă. Rând pe rând, s'au folosit diferite metode de orientare, determinându-se așezarea clădirii palatului, a anumitor alei, a terenurilor sportive, în raport cu punctele cardinale. Pentru determinarea unui punct indicat din parcul palatului, am folosit planul parcului. Fiecare grup avea schița de plan a parcului și avea să găsească un obiectiv anumit. Pentru aceasta avusesem grijă dinainte să însemnăm pe teren punctele prevăzute și în plan: pe unele cu un steguleț, iar la altele am pus o scrisoare în care le puneam anumite întrebări sau le ceream să determine alt punct, sau prin ce parte să se înapoieze la locul de plecare.

Acest procedeu a făcut ca elevii să fie viu interesați la găsirea obiectivului și le-a trezit mai mult interesul pentru munca cercului. Pe lângă aceasta, membrii cercului nostru și-au însușit în mod temeinic tehnica orientării, cu toate mijloacele amintite.

Cercul de geografie vine în ajutorul îmbogățirii cu cunoștințe geografice și prin organizarea unor acțiuni de masă. Acțiunile de masă constau în aceea că antrenează și pe membrii cercurilor înrudite să participe în comun la conferințe cu caracter geografic, la vizionarea de filme documentare, la vizitarea de muzee, expoziții și la organizarea de excursii. In cadrul acestor acțiuni de masă, s'a vizitat fabrica „Clement Gotwald", vizită legată de tema „Planul de electrificare în R.P.R.". Cu această ocazie

copiii au pus întrebări muncitorilor despre procesul fabricației de mașini electrice, iar muncitorii au povestit cu dragoste copiilor despre munca lor și despre dorința lor de a face un viitor fericit copiilor de azi.

Deasemeni s'au audiat conferințe cu teme geografice ținute de specialiști în această disciplină. Fiecare conferință a fost urmată de filme documentare. Conferința „O călătorie în univers" a fost urmată de filmele „Universul", „Luna" și „Anotimpurile".

O mare contribuție la completarea cunoștințelor de geografie și meteorologie au avut-o și vizitele la observatoarele astronomice dela Băneasa și cel din bd. Ana Ipătescu. Aci copiii au văzut cum funcționează diverse aparate care arată direcția vântului, viteza lui, cum se determină și înregistrează temperatura cu ajutorul diferitelor tipuri de termometre etc. Anul acesta am primit și noi o lunetă astronomică cu care vom putea face observații asupra diferitelor corpuri cerești.

Pionierii dela cercul de geografie întrețin corespondență cu membrii cercurilor de geografie din Uniunea Sovietică și cu cei din țările de democrație populară. Aceste corespondențe dau posibilitatea copiilor să-și cunoască reciproc preocupările, să-și împrumute unii altora experiența și chiar să se ajute între ei în cunoașterea anumitor probleme în legătură cu țara respectivă. In cadrul corespondențelor de acest fel, amintim scrisoarea tinerilor turiști din Odessa care au rugat pe membrii cercului nostru să le trimită o descriere a orașului București însoțită de fotografii. Acest apel a fost un eveniment de mare importanță pentru pionierii noștri. Dragostea față de prietenii lor din Odessa și-au manifestat-o prin aceea că au început munca chiar de a doua zi. Fiecare membru al cercului a primit sarcini precise despre ce are de făcut. Unii s'au ocupat să găsească materiale documentare în legătură cu istoricul și legenda orașului, alții au procurat fotografii cu diferite realizări ale regimului de democrație populară precum și fotografii cu aspecte din parcurile și împrejurimile orașului București.

Anul trecut, membrii cercului nostru au primit din partea pionierilor cehoslovaci — cu care au petrecut vacanța în tabăra internațională dela Mamaia — două globuri pământești și un stereoscop. Primirea acestor daruri a făcut să strângă și mai mult legăturile de prietenie dintre pionierii noștri și pionierii cehoslovaci. La aceasta, pionierii noștri au răspuns printr'o scrisoare de mulțumire și au trimis prietenilor lor un bogat album cu fotografii care reprezentau aspecte din munca cercurilor dela Palat.

Pentruca munca cercurilor să fie cât mai atractivă, cât mai interesantă, trebuesc întrebuințate metode specifice care să se caracterizeze prin aplicarea pe o scară largă a lucrărilor practice și de utilitate socială. In calitate de conducătoare de cerc, am fost mereu preocupată de găsirea celor mai bune metode care să-mi ajute la pregătirea copiilor pentru viață.

Pentru pionierii din cl. VII-a am întrebuințat metoda referatelor urmate de lucrări practice, pentru cei mici din clasele a III-a și a IV-a metoda povestirii și a discuțiilor; deasemeni am întrebuințat metoda demonstrațiilor și călătoriilor pe hartă și a jocurilor geografice. Metoda călătoriilor pe hartă a dat rezultate deosebit de bune. Această metodă folosită foarte mult în cercurile dela Palatele din Leningrad și Moscova, a antrenat foarte mult și pe pionierii noștri să ia parte activă la discuțiile organizate în jurul unei teme.

O astfel de călătorie pe hartă au făcut-o membrii cercului nostru dela București spre Noua Zemlie. Scopul acestei călătorii a fost acela de a apro-

funda cunoștințele copiilor despre Uniunea Sovietică. Cu prilejul acestei călătorii trebuia să li se vorbească copiilor despre relieful, clima variată, bogățiile solului și ale subsolului precum și despre viața locuitorilor din diferite părți ale Marii Uniuni Sovietice.

In vederea acestei călătorii, cu două săptămâni înainte, am împărțit sarcini precise fiecărui membru al cercului. Am ales un conducător de tren, doi căpitani de vapor, unul având misiunea să ne conducă până la Marea Albă, celălalt, cu un spărgător de ghiață, să ne ducă până la Noua Zemlie. Fiecare dintre aceștia trebuia să ne arate în timpul călătoriei — punct cu punct — unde ne aflăm, localitățile pe unde trecem, cât timp ne oprim, regiunea pe unde trecem și spre ce punct cardinal se îndreaptă vasul. Alți copii au avut sarcina de climatologi, hidrologi, botaniști, zoologi, bucătari, magazioneri cu îmbrăcămintea și de reporteri.

In aceste misiuni au fost aleși pentru fiecare specialitate câte 2—3 pionieri.

Climatologii aveau sarcina de a face cunoscut felurile de climă întâlnite în drum, ce vânturi specifice bat pe acolo, în ce măsură dăunează călătoriei noastre etc. După climatologi veneau botaniștii și zoologii, care ne făceau cunoscute flora și fauna caracteristică fiecărei regiuni. Hidrologii ne-au dat date despre întinderea, adâncimea și ne-au povestit cum s'au format aceste mări. Alții ne-au descris fluviile Don și Volga și ne-au vorbit despre importanța lor economică. In grupa acestor hidrologi unii trebuiau să se ocupe special de canalul Volga-Don și de orașele Stalingrad, Kuibâșev, Arhanghelsc, Murmansk. Bucătarii s'au îngrijit să pregătească mâncare din produsele specifice regiunii unde ne aflam. Magazionerul recomanda ce îmbrăcăminte era necesară pentru fiecare regiune; el indica deasemeni materialul necesar străbaterii ținutului înghețat al N. Zemlii (schiuri, sănii, câini, arme). Reporterii au avut misiunea să noteze toate observațiile făcute în timpul călătoriei, pentru ca să servească ca un document al activității cercului de geografie.

Pentru ca toate acestea să decurgă în mod viu și interesant, am dat consultații amănunțite fiecărui grup și le-am indicat bibliografia corespunzătoare misiunii ce o aveau.

Ca material demonstrativ s'a adus harta fizică a Europei, harta U.R.S.S., atlase, tablouri și ilustrații ce reprezentau tipicul regiunilor ce le străbăteam, sau fotografii cu oameni și animale din tundră. Ziua călătoriei a fost o adevărată sărbătoare pentru membrii cercului nostru. La aceasta au asistat și copii din grupa mică, care au rămas plăcut impresionați.

Cu ocazia acestei călătorii s'au utilizat și material literar în legătură cu eroii sovietici exploratori ai polului Nord, care au întâmpinat greutăți supraomenești, dar le-au învins și au înfipt steagul sovietic în cele mai îndepărtate părți ale globului.

Metoda călătoriilor pe hartă dezvoltă imaginația copiilor, fac să-și întipărească mai bine noțiunea de spațiu, le formează deprinderile de a lucra cu harta, le dezvoltă dragostea pentru geografie și-i educă în spiritul patriotismului socialist.

O altă metodă care a dat rezultate foarte bune a fost a demonstrațiilor geografice. După indicațiile date de metodica lui V. G. Erdeli, s'a demonstrat, de exemplu, erupția unui vulcan, în cadrul temei „Despre vulcani". Deasemeni, sub un clopot de sticlă, s'a demonstrat mecanismul ploii și ninsorii.

In alte cazuri, s'au folosit demonstrațiile cu diafilme în legătură cu diferite teme geografice. Astfel la tema „Ipoteze cosmogonice" s'a folosit diafilmul „Universul".

In cadrul activității cercului de geografie s'a pus accentul pe lucrările practice. Astfel membrii cercului nostru au lucrat din plastilină și gips harta R.P.R, U.R.S.S. și Coreea. S'au deprins să deseneze hărți și să le mărească cu pantograful sau cu ajutorul pătrățelelor. Pionierii care vin la cercul nostru au confecționat din gips o machetă care reprezintă tipic o regiune muntoasă cu chei. O parte din machetele și hârtiile lucrate la cercul de geografie au fost dăruite școlilor în care învață copiii ce frecventează cercul dela Palat.

Ca un rezultat al muncii din cerc, copiii, în mod independent, citesc din reviste și ziare articole cu conținut geografic. Cele mai interesante dintre aceste articole, hărți aflate în ziare și fotografii, sunt desprinse și îndosariate pentru a servi ca material documentar atunci când este nevoie.

Un alt procedeu folosit cu membrii cercului este acela de a da sarcină unui elev sau chiar la doi-trei să execute o anumită lucrare cu o temă dată. Acest procedeu l-am folosit, de exemplu, dând la unii din membrii cercului să întocmească o lucrare care să cuprindă date asupra cartierului lor în trecut și astăzi. Această lucrare a constituit apoi tema unei ședințe de cerc unde, după expunere, li s'au pus întrebări și s'au adus completări. Așa au fost referatele pionierilor E. Gh., G. E. din cl. VI, N. Gh. cl. VIII, care au prezentat monografii ale comunelor Militari, Fundeni și a Căii Rahova. Din discuțiile ce au urmat, s'a văzut că elevii au mers la cei bătrâni de s'au interesat asupra originii numelui, asupra trecutului cartierului respectiv. In felul acesta, copiii sunt puși în situația de a sta mai mult de vorbă cu oameni maturi și în mod normal iau mai mult contact cu viața socială.

Ca și celelalte metode folosite în cercul de geografie, o mare importanță i se dă și „jocului de geografie". Deși e joc și are un caracter distractiv, jocul geografic e folosit ca o metodă de fixare și repetare a cunoștințelor căpătate la școală sau în cerc.

Jocurile, luate sau sugerate de metodica lui V. G. Erdeli, au atras pe membrii cercului și aceștia la rândul lor au antrenat pe colegii din școală.

De exemplu, pentru a fixa cunoștințele în legătură cu tema „Delta Dunării", cu ajutorul cercului de zoologie, am aranjat într'un colț al camerii un mic aspect de deltă, în care am așezat verdeață, animale și pești care trăesc în deltă. După terminarea temei a început pescuitul în deltă. Rând pe rând, copiii aruncau o undiță în acest colț, unde un pionier era ascuns cu un coș cu bilețele. El agăța de undiță la fiecare câte un bilet pe care era scrisă o întrebare în legătură cu tema. Odată terminat „pescuitul în deltă", începeau răspunsurile la întrebările care fuseseră „pescuite". Acest joc care constitue pentru elevi una din cele mai plăcute distracții, îmbogățește mult cunoștințele.

Spre deosebire de școală, activitatea cercului nu se întrerupe odată cu vacanța de vară, dimpotrivă continuă sub formă de excursii cu teme la care participă toți membrii cercului sau alte activități.

Impreună cu cercul de Științele Naturii am făcut excursii de lungă durată, adică de 4—7 zile și excursii de o zi, fie în jurul Bucureștiului, fie mai departe, cu autobuzul. Excursii îndepărtate s'au făcut pe valea Prahovei și la Doftana, iar cele apropiate la Cernica, Mogoșoaia, Copăceni, Comuna Roșu ș.a. La excursiile din jurul Bucureștiului au participat

în vara acestui an peste 300 de copii. In aceste excursii am urmărit realizarea diferitelor teme ca: „Studierea unui râu", „Lacul Mogoșoaia", „Viața într'o pădure".

Pentru excursii și marșuri s'au făcut din timp planuri amănunțite asupra traseului, locurilor de cercetare, organizării grupurilor de pionieri, a popasului etc.

Participanții au fost anunțați cu 2 săptămâni înainte de marș sau excursie, s'a discutat cu ei asupra regiunii unde se pleacă, data plecării, planul excursiei în general. Deasemeni, s'au dat lămuriri asupra porțiunilor de drum ce sunt străbătute cu piciorul sau cu alte mijloace de locomoție.

In aceste 2 săptămâni au fost învățați să folosească harta regiunii respective, diferite aparate de măsurat. Tot în acest timp de pregătire s'au împărțit copiii pe grupe de cercetare: hidrologi, geologi, cartografi, botaniști, zoologi, corespondenți, fotografi, sanitari. Fiecare grupă a pregătit materialul, au confecționat singuri unele instrumente simple, necesare cercetărilor lor. Hidrologii, care aveau de măsurat adâncimea Dâmboviței sau a Argeșului, au confecționat prăjini de 2—3 m lungime, gradându-le în cm. Grupul care determina iuțeala apei a ascuțit țărușii pentru marcaje; geologii au pregătit punguțe pentru probe de roci, etichete, pipete, ciocănele; cartografii au schițat pe cale traseul excursiei, cercetătorii pantelor au confecționat nivele simple.

Copiii erau nerăbdători să ajungă la locul unde trebuiau să-și înceapă activitatea.

Timpul acordat grupelor pentru cercetare era de 1—1½ oră. In acest timp noi treceam dela o grupă la alta, îndrumându-i, fără a frâna spiritul de inițiativă și inventivitate.

In excursiile făcute de cercul nostru, copiii au învățat să studieze valea unui râu, au aflat viteza, adâncimea în acel punct, au schițat poziția straturilor din malul apei, au măsurat și schițat valea, au trecut-o pe hârtie milimetrică cu ajutorul scării de proporție, au luat probe din fiecare strat, au cules plante și insecte.

Cercul tinerilor geografi, are un dosar unde sunt păstrate schițele și datele cercetătorilor din excursii. Deasemeni, sunt păstrate notele corespondenților care au notat desfășurarea excursiei dela început — până la sfârșit, impresiile lor din excursii.

După marș, participanții au prelucrat materialul cules și impresiile de drum, au alcătuit insectare, erbare, colecții de roci, au transcris schițele etc. La o dată stabilită, s'a pregătit apoi o expunere asupra rezultatului cercetărilor făcute. La această expunere membrii cercului au invitat părinții și au invitat deasemeni pe colegii lor din celelalte cercuri.

Datorită activității variate din cerc, pionierii au reușit să confecționeze material didactic, să-și lărgească și să-și aprofundeze cunoștințele geografice, să pună în practică tot ce au învățat teoretic.

Din activitatea cabinetului pedagogic al școlii pedagogice din Caransebeș

Prof. V. ȚARCOVNICU
Caransebeș

Cabinetele pedagogice de pe lângă școlile pedagogice din țara noastră sunt organizate după modelul cabinetelor pedagogice similare din Uniunea Sovietică. Deși aceste cabinete își desfășoară activitatea numai de un an, ele joacă un rol important în viața școlilor noastre.

In îndrumările cu privire la „Organizarea practicei pedagogice în școlile pedagogice de învățători", Ministerul Învățământului dă următoarele indicații cu privire la scopul acestor cabinete: *„Cabinetul pedagogic al școlii trebue să devină un centru de metodică, un laborator al practicei, unde elevii școlii pedagogice se pregătesc pentru practică și primesc indicațiile necesare în legătură cu problemele instructiv-educative ale școlii"*.

Cabinetul pedagogic de pe lângă școala pedagogică din Caransebeș funcționează într'o sală așezată la îndemâna cadrelor didactice și a elevilor școlii. La cabinet se păstrează copii după cele mai bune planuri de lecții, așezate în dosare, pe clase și pe obiecte de învățământ. Aceste planuri sunt consultate de elevii care urmează să predea lecții, spre a se orienta asupra alcătuirii planului, asupra confecționării materialului didactic, etc.

Intr'un alt dosar se găsesc cele mai bune procese verbale de analiza lecțiilor. Acestea servesc la orientarea elevilor cu privire la problemele ce le poate ridica discutarea unei lecții.

Materialul didactic cel mai reușit, confecționat de elevi și cadrele didactice, se păstrează tot la cabinet. O parte din material este expus pe pereți (colecții-montaj, planșe, hărți istorice și geografice, material intuitiv pentru predarea aritmeticii, tabele de memorizarea datelor cronologice, etc.), altele sunt păstrate în dulapuri. Acest material este folosit de elevi când au de ținut lecții sau le servește de model pentru a confecționa și ei material asemănător. Pe zi ce trece, acest material sporește și impune o selecționare tot mai riguroasă.

Deasemeni, cabinetul dispune și de multe cărți, unele cu conținut ideologic și științific (opere ale clasicilor marxism-leninismului, dicționare, tratate de fizică, chimie, științe naturale, istorie, matematici superioare). Acestea servesc pentru documentarea profesorilor și a elevilor în vederea predării lecțiilor. Sunt și numeroase lucrări de pedagogie, manuale de pedagogie, opere pedagogice, metodici, programe, manuale pentru clasele I—IV. Deasemeni la cabinet se găsesc volume de literatură, beletristică română și sovietică. Un loc important îl ocupă aci literatura pentru copii.

Cărțile stau la dispoziția elevilor practicanți pentru a-și pregăti lecțiile. Ei le consultă fie în vederea documentării asupra unor probleme mai dificile, fie spre a alege lectura corespunzătoare clasei și temei ce o au de tratat, fie, în sfârșit, pentru a-și alcătui planul de lecție.

Cabinetul are o colecție a ziarului „Scânteia", „Gazeta învățământului", „Revista de pedagogie", precum și a revistei „Contemporanul".

In munca sa, cabinetul pedagogic al școlii noastre ajută, în mod special, pe elevii practicanți din anii III și IV, pe învățătorii din raion, pe învățătorii care urmează cursurile fără frecvență, pe învățătorii școlii de aplicație și pe profesorii tineri ai școlii noastre.

Profesorii metodiști care activează în cadrul cabinetului, țin legătură cu unii învățători din raion care predau la clasele I—IV. Cu ocazia ședințelor cercurilor pedagogice aceștia vizitează cabinetul și cer lămuriri atât asupra folosirii materialului didactic expus la cabinet, cât și asupra altor probleme de învățământ: metode folosite, alcătuirea planurilor de lecție și indicații bibliografice asupra unor probleme ce urmează să le studieze.

Învățătorii necalificați, înscriși la cursurile fără frecvență ale școlii pedagogice, primesc îndrumări scrise din partea cabinetului, pentru a-și organiza munca în vederea dobândirii unei calificări corespunzătoare sarcinii ce o îndeplinesc. Profesorii metodiști le dau indicații asupra materiei ce o au de însușit, asupra lecturii obligatorii, asupra alcătuirii lucrărilor de control, etc. Ei controlează lucrările primite dela candidați și le trimit înapoi corectate. Unii candidați au găsit la cabinet lucrările necesare studiului.

In cadrul cabinetului, se organizează consultații metodice pentru învățătorii școlii de aplicație, consultații date de profesorii metodiști. Pentru pregătirea lecțiilor model ce urmează să fie ținute, învățătorii școlii de aplicație primesc îndrumări cu privire la conținutul lecțiilor, la materialul didactic ce poate fi folosit, la metoda cea mai potrivită de predare.

Lunar, se face analiza desfășurării practicii pedagogice și se stabilește un mod unitar de apreciere a lecțiilor practice.

Cu această ocazie, conducătorul practicii face o prezentare a situației elevilor la practică, se scot la iveală deficiențele în muncă, se propun, se discută și se stabilesc măsuri pentru îmbunătățirea muncii. Cadrele didactice tinere sunt îndrumate în problemele practice ale pedagogiei.

Conținutul esențial al activității cabinetului pedagogic îl constitue însă sprijinirea și îndrumarea elevilor din anii III și IV, pentru buna desfășurare a practicii pedagogice. Cabinetul este un „laborator" al practicii pedagogice. Incă dela începutul anului școlar, cabinetul a stabilit un orar al consultațiilor indicându-se zilele și orele în care elevii pot primi în cadrul cabinetului îndrumări pentru lecții, dela învățătorii și profesorii școlii.

Unii elevi încep să-și pregătească lecția cu două, trei săptămâni înainte de a o preda. Ei țin legătura cu învățătorul clasei respective pentru a cunoaște temele ce se predau înaintea lecției lor. Prin legătura strânsă cu învățătorul și pe baza cunoașterii programei școlare, ei reușesc să stabilească volumul de cunoștințe pe care trebue să-l cuprindă lecția ce urmează să o predea, ce material didactic necesită această lecție, etc.

După această muncă de informare, elevii practicanți încep să-și adune material, consultă diferite lucrări la cabinet, studiază metodici, fac experiențe, confecționează material didactic, etc. In săptămâna precedentă celei în care urmează să-și desfășoare lecția, elevii practicanți se prezintă la consultații, cu învățătorul clasei, cu profesorul de specialitate și cu profesorul

de pedagogie. Aceştia cercetează planul prezentat de practicant, îl discută şi dau îndrumări elevului practicant, — dela caz la caz — pentru îmbunătăţirea sau refacerea lui; corectează materialul didactic confecţionat de propunător şi-i dau indicaţii metodice de folosirea lui; controlează conţinutul planului spre a constata dacă este de acord cu programa sau cu manualul clasei.

Profesorul de specialitate caută întâi să se convingă dacă propunătorul cunoaşte fondul temei pe care o va preda, dacă are idei juste, ştiinţifice despre acest subiect. Astfel, de pildă profesorul de istorie, cercetând planul, controlează datele şi numirile, explicaţia fenomenelor sociale, înlănţuirea lor. Dacă observă oarecare neclaritate, stă de vorbă cu propunătorul asupra fondului lecţiei căutând să o clarifice, să scoată în relief ceeace este esenţial şi caracteristic în lecţie şi îi dă îndrumările metodice necesare. Profesorul de ştiinţele naturale pune pe elevi să execute experienţele ce le vor face în faţa clasei, îi îndrumează în mânuirea aparatelor, le dă indicaţii asupra metodelor de folosire a materialului intuitiv: planşe, desene, etc.

La lecţiile de limba română, profesorul de specialitate pune pe elevi să citească lecţia în faţa sa, îi ajută în realizarea unei citiri expresive, în explicarea justă a cuvintelor şi expresiilor mai grele din text. La lecţiile de gramatică discută cu propunătorul definiţiile din carte; în cazul unei analize gramaticale, controlează dacă nu s'au strecurat greşeli în analiza făcută de propunător în plan şi îl pune să analizeze propoziţiile sau frazele pe care le va preda în clasă, cât şi pe cele care vor fi date elevilor ca temă pentru acasă.

La lecţiile de limba rusă, profesorul metodist cercetează pronunţarea cuvintelor ruseşti, citirea corectă a textului, scrierea cuvintelor sau propoziţiilor, spre a nu se strecura greşeli.

La muzică, profesorul caută să se convingă dacă propunătorul cântă corect, conform notaţiei muzicale, dacă noile cunoştinţe ce vor fi transmise elevilor din şcoala elementară sunt bine cunoscute de propunător, etc.

După corectarea fondului lecţiei profesorul de specialitate cercetează materialul intuitiv dând indicaţii pentru corectare acolo unde s'au făcut erori şi pentru folosirea lui la lecţie.

Profesorul de pedagogie cercetează planul, dacă el a fost just întocmit, dacă elevul practicant a stabilit just scopul lecţiei şi a prevăzut metodele cele mai adecvate. Ii dă îndrumări şi asupra procedeelor care menţin vie atenţia copiilor pentru lecţie, îi indică cum să menţină disciplina în clasă, care să fie atitudinea sa faţă de clasă, în ce atmosferă să decurgă lecţia, etc. Toate aceste consultaţii se dau la cabinetul pedagogic al şcolii.

S'ar părea că aceste consultaţii îi dau aproape totul de-a-gata practicantului, că nu-l lasă să se frământe singur spre a găsi metodele cele mai bune de predare; s'ar părea că ele umbresc personalitatea practicantului, spiritul său creator, iniţiativa sa. In realitate, lucrurile nu stau aşa. Elevul practicant studiază singur lecţia, alcătueşte planul ei, confecţionează material didactic. Consultaţiile au scopul de a-l stimula în muncă şi de a-l feri de greşeli. Indrumările cre i se dau urmăresc să-i sporească încrederea în forţele sale, să-l ajute pentru a realiza o lecţie bună. Practicantul se convinge că o lecţie bună nu este o lecţie improvizată, ci una studiată amănunţit; că orice învăţător poate preda lecţii bune dacă studiază temeinic, dacă se pregăteşte minuţios pentru ele; că tehnica predării lecţiilor se poate învăţa, dar pentru a o stăpâni se cere muncă şi perseverenţă.

Iată de pildă cum s'au desfășurat consultațiile pentru pregătirea lecției de limba română la clasa a II-a: „De ce n'au rodit merii?".

Redăm conținutul lecției de predat, pentru a putea urmări mai ușor discuțiile purtate pentru pregătirea lecției:

„De ce n'au rodit merii"

„Primăvara toți merii din grădină au înflorit. Au fost așa de multe flori, încât pomii păreau acoperiți cu zăpadă albă-trandafirie. In jurul florilor sburau fluturași ușori, ca petalele.

— Anul acesta vor rodi multe mere, — spuneau oamenii. Tare au înflorit pomii!

Dar iată că florile au căzut. — De sub frunze au început să se ivească merișoare verzi.

— Să nu le rupeți — spuneau oamenii copiilor. Așteptați până s'or coace. Și copiii au fost cuminți, n'au rupt nici un măr.

Dar pe pomi rămâneau tot mai puține și mai puține mere. — Ele cădeau jos înainte de a se coace.

— Nu le-am scuturat noi! ziceau copiii. Cad singure!

Copiii spuneau adevărul. Nu era vina lor că merele cădeau de pe ramuri. De vină au fost tocmai acei fluturași care sburau așa de veseli în jurul mărului. Din ouășoarele acelor fluturi au ieșit omizile care au stricat merele necoapte...

Iar merele care au rămas pe ramuri, au crescut, s'au rumenit. Dar după ce au fost culese, s'au văzut că și ele fuseseră vătămate de omizile care pătrunseseră înăuntru.

Dacă oamenii s'ar fi îngrijit la vreme de ele, merele ar fi rămas nevătămate. Grădinarii știu cum să lupte împotriva omizilor și a altor dușmani ai grădinii. Dar și copiii pot să-i ajute pe grădinari atrăgând în grădini păsări, strângând toamna de pe pomi frunzele uscate în care iernează omizile".

Eleva D. M. din anul IV, avea de predat această lecție pe data de 12 Noembrie. Ea a cercetat planificarea materiei la clasa a II-a și a aflat că înaintea lecției „De ce n'au rodit merii", elevii clasei a II-a, vor învăța lecția „Mărul", iar după lecția sa urmează poezia „Sărbătoarea recoltei". Ea a putut astfel să lege cunoștințele ce urma să le transmită, de cunoștințele căpătate anterior și să se gândească la necesitatea de a preda în așa fel, încât să pregătească bazele lecțiilor viitoare.

Propunătoarea a început pregătirea pentru lecție. Ea a căutat înainte de toate să cunoască conținutul științific al lecției, să-și fixeze scopul lecției și în funcție de scop să-și stabilească tipul și metodele cele mai potrivite pentru predarea ei. Pentru aceasta ea a consultat — în cadrul cabinetului — materialul bibliografic necesar. Din manualul de zoologie pentru clasele VI—VII a studiat capitolul „Lupta împotriva dușmanilor agriculturii în Uniunea Sovietică". Apoi a cercetat manualul de citire, metodica predării citirii în școala elementară și metodica de predare a științelor naturii în școlile elementare. Deasemeni eleva practicantă a cercetat cu multă atenție dosarul cuprinzând planurile model de lecție la clasa respectivă, oprindu-se îndelung asupra unui plan de lecție cu conținut practic-științific, apropiat de tema ce o avea de predat. După aceea propunătoarea a rugat cabinetul pedagogic să-i fixeze o consultație comună cu învățătorul clasei a doua, cu profesoara de științe naturale și cu profesorul de pedagogie.

In discuțiile purtate cu acest prilej, învățătorul a indicat propunătoarei ca la întocmirea planului lecției să țină seama înainte de toate de faptul că lecția pe care urmează să o predea, este o lecție cu conținut practic-științific. El a recomandat propunătoarei, ca în plan să acorde o mare atenție conversației pregătitoare. Totodată a sfătuit-o ca în acest moment al desfășurării lecției, ea să prezinte elevilor materialul intuitiv, să-l analizeze temeinic, pentru ca elevii să înțeleagă just legăturile cauzale dintre fenomene.

Discutând cu propunătoarea particularitățile de predare a lecțiilor cu conținut practic-științific, învățătorul i-a recomandat ca după conversația pregătitoare să se treacă la citirea pe fragmente. In sfârșit, învățătorul i-a recomandat propunătoarei ca pe lângă materialul didactic ales de ea, să aducă la lecție și mici crenguțe cu cuiburi de omizi.

In privința conținutului științific al lecției, propunătoarei îi era neclar dacă fluturele depune ouăle în floare sau pe fruct? In discuțiile cu profesoara de științele naturale, propunătoarea i-a arătat acesteia fragmentele din text care i-au provocat această nedumerire: „Din oușoarele acelor fluturi au ieșit omizile, care au stricat merele încă necoapte... Iar merele care au rămas pe ramuri au crescut, s'au rumenit. Dar după ce au fost culese, s'a văzut că și ele fuseseră vătămate de omizile care pătrunseseră înăuntru" și... strângând toamna de pe pom, frunzele uscate în care iernaseră omizile".

Profesoara i-a explicat propunătoarei că sunt unele insecte care atacă floarea mărului, altele care atacă fructul. Acestea din urmă depun ouăle pe fruct, iar larvele care ies din ouă intră în fruct și se hrănesc cu partea cărnoasă. In urma explicațiilor primite, propunătoarea a fost complect lămurită asupra conținutului științific a lecției ce avea de predat.

Tot cu prilejul acestor discuții, profesorul de pedagogie a atras atenția propunătoarei asupra metodelor prin care să țină trează atenția clasei. Totodată i-a recomandat ca în timpul conversației pregătitoare și mai ales a conversației cu privire la lupta oamenilor împotriva insectelor vătămătoare pentru pomi, să se pună preț pe cunoștințele pe care le au copiii din experiența lor, din ceea ce au văzut în gospodăriile părintești.

In urma acestei consultații, propunătoarea a trecut apoi la întocmirea planului de lecție. La 5 Noembrie a prezentat la cabinet planul lecției respective și a rugat să i se fixeze o zi, pentru discutarea lui .Propunătoarea a prezentat următorul plan de lecție:

Plan de lecție la l. română cl. II-a.

Data 12.XI.

Propunător: D. M. Anul IV-B.

Tema: De ce n'au rodit merii.

Scopul lecției: Dând elevilor cunoștințe despre dușmanii pomilor fructiferi, despre pagubele ce le aduc livezilor și despre mijloacele de luptă împotriva lor, să conving pe copii de necesitatea îngrijirii pomilor din grădină.

Bibliografia consultată: Metodica predării citirii în școala elementară, pag. 45—60 și 147—150; metodica de predare a științelor naturii în școala elementară pag. 152—157; manual de zoologie pentru clasele VI—VII.

Material didactic: Planșe cu flori de măr și insecte vătămătoare mărului, mere stricate și mere sănătoase, crenguțe cu cuiburi de omizi.

Desfășurarea lecției

1. *Conversații pregătitoare.* Se discută cu elevii despre pomii pe care-i cunosc din grădina lor, despre înflorirea pomilor primăvara. Se arată cât este de frumos când sunt pomii înfloriți. Se discută despre culorile florilor, despre mirosul lor plăcut. Când pomii au flori multe, parcă ar fi acoperiți cu o zăpadă albă-trandafirie. Se prezintă planșa cu flori de măr. Se arată care sunt petalele. Prin discuții se stabilește că atunci când sunt pomii înfloriți, sunt și fluturi care sboară dela o floare la alta. La ce dă naștere floarea? Cum sunt fructele de măr la început? Toate merele acestea mici și verzi ajung să se coacă, să se facă mari? Ce se întâmplă cu unele? Din ce cauză cad? Se prezintă câteva fructe stricate și se taie. Se observă că înăuntru au fie un vierme, fie șănțulețul făcut de el, după ce a mâncat o parte din măr. De unde provin acești viermișori? Se va arăta că fluturii depun ouă, că din aceste ouă se dezvoltă apoi omizile, care atacă merele, le strică și le fac să cadă jos. In explicație se vor folosi planșele aduse. Se vor prezenta deasemeni crengile cu cuiburi de omizi; se vor desface pentru a se observa ouăle. „Copii! să cunoaștem mai deaproape acest dușman al mărului". Se va prezenta tabloul cu molia de mere, se va atrage atenția asupra înfățișării sale spre a putea fi recunoscută de elevi când o vor întâlni în grădina de pomi. Tot la fel se va proceda și cu demonstrarea tabloului înfățișând năl-barul. Se discută apoi cu elevii despre pagubele mari pe care le fac acești dușmani ai grădinilor și despre lupta ce trebue dusă împotriva lor spre a-i distruge (adunarea cuiburilor unde iernează ouăle, stropirea pomilor, adunarea merelor stricate, etc.).

2. *Anunțarea lecției noi.* Despre aceste lucruri pe care le-am discutat noi, se vorbește și în manualul vostru în lecția „De ce n'au rodit merii" dela pagina 26.

3. *Studierea bucății pe fragmente logic închegate.* Un elev citește primul fragment, care ține până la „Tare au mai înflorit pomii!"

Pentru explicarea expresiilor, cuvintelor necunoscute și adâncirea conținutului fragmentului, se pun întrebările:

Cum erau merii primăvara? Ce culoare au florile de măr?

De ce se spune că pomii păreau acoperiți cu zăpadă albă-trandafirie? Să arate cineva pe planșă florile de măr! Care sunt petalele? Cum credeau oamenii că va fi recolta de mere? Dece? Dar cine sbura în jurul merilor înfloriți? Ce însemnează „fluturași ușori ca petalele?"

Elevii vor propune titluri pentru acest fragment. Cel mai potrivit titlu se va scrie pe tablă de către propunătoare.

De exemplu: „Au înflorit merii".

La fel se procedează și cu celelalte fragmente, adică întâi se citește fragmentul, apoi se explică cuvintele, se discută cu întreaga clasă și se dau titluri.

Bucata se citește a doua oară de către elevi.

După aceasta un elev povestește conținutul lecției după planul format din titlurile scrise pe tablă.

4. *Conversație de generalizare.* Ce fel de insecte sunt fluturii? De ce se spune despre fluturi că sunt dușmanii pomilor fructiferi? Ce pagube aduc ei pomilor? Cum luptă oamenii împotriva acestor dușmani ai pomilor? Ce ajutor puteți da voi părinților împotriva dușmanilor grădinii?

5. *Temă pentru acasă.* Elevii să se pregătească astfel ca la lecția viitoare să răspundă la întrebările din carte prin citirea fragmentelor corespunzătoare. Se citesc întrebările din carte:

1. De ce oamenii se așteptau la o recoltă bună de mere?
2. Ce rău au pricinuit pomilor fluturii care sburau veseli în jurul florilor de măr?
3. Ce ajutor pot să dea copiii în lupta împotriva dușmanilor grădinii?

In ziua de 6 Noembrie, a avut loc, la cabinet, discutarea planului prezentat de propunătoare.

Invățătorul dela școala de aplicație, profesoara de științele naturale și profesorul de pedagogie, s'au declarat de acord cu planul prezentat.

Cercetând materialul intuitiv, profesorul de pedagogie a constatat însă că unele planșe sunt prea mici. Fiindcă nu puteau fi confecționate de propunătoare în dimensiuni mai mari, i-a recomandat acesteia ca materialul să fie arătat pe rânduri de bănci. Spre a nu se produce dezordine în timpul analizei materialului intuitiv, profesorul de pedagogie a recomandat propunătoarei să interzică chiar dela început răspunsurile în cor ale elevilor.

In ziua de 12 Noembrie, propunătoarea a ținut lecția cu elevii clasei a II-a. La lecție au asistat învățătorul clasei, profesoara de științele naturale și profesorul de pedagogie. Deasemeni au asistat elevii din grupa a II-a a anului IV-B. La sfârșitul predării a avut loc analiza lecției. Dintre observațiile făcute asupra lecției notăm următoarele:

— propunătoarea a trecut prea repede peste intuirea nălbarului și a moliei de mere, încât elevii nu le vor putea recunoaște, când le vor întâlni;

— nu a folosit suficient cunoștințele elevilor din experiența lor anterioară, despre văruirea pomilor, stropitul pomilor, adunarea cuiburilor de omizi, etc.;

— deși și-a propus în plan, în desfășurarea lecției la clasă nu s'a făcut a doua citire a lecției.

Propunătoarea în răspunsul său și-a însușit primele două observații și n'a fost de acord cu a treia, arătând că s'a orientat pe loc și a găsit necesară o mai amplă dezvoltare a conversațiilor pentru adâncirea cunoștințelor de către elevi, care i-a răpit timpul necesar pentru a doua citire.

Din prezentarea acestui exemplu, rezultă că prin consultațiile la cabinetul pedagogic al școlii noastre, elevii practicanți sunt ajutați să-și pregătească temeinic lecțiile, sunt îndrumați să aplice în practică metodele, procedeele și teoria didactică învățate la orele de metodică. In timpul consultațiilor elevii practicanți își reamintesc multe din cunoștințele de psihologie, pedagogie și metodică și sunt îndrumați să folosească aceste cunoștințe spre a găsi cea mai bună cale în predarea lecțiilor, să se servească de aceste cunoștințe în mod just. Consultațiile îi ajută deci și la repetarea, sistematizarea și aprofundarea cunoștințelor teoretice de pedagogie; totodată în timpul consultațiilor, practicanții au ocazia să-și îmbogățească cunoștințele, să afle noi procedee pedagogice, să câștige din experiența cadrelor cu o activitate îndelungată. Cabinetul pedagogic organizează munca de pregătire a lecției în etape, căutând să nu lase nici un aspect al ei necercetat și neclarificat pentru practicant. Această muncă a contribuit mult la ridicarea calității lecțiilor și la buna pregătire profesională a elevilor practicanți din școala noastră.

Cum asigur formarea noțiunilor științifice și a deprinderilor la elevi în predarea fizicii

Prof. N. RĂDULESCU
Școala de 10 ani „N. Bălcescu"
București

Pentru a răspunde cu cinste sarcinilor măreţe puse de școala noastră, sarcini care au în vedere pregătirea de cadre cu un înalt nivel de cunoștințe teoretice și practice, în munca mea la catedră țin seama de doi factori principali ai procesului de învățământ — profesorul și elevul.

Din practica profesorilor sovietici și din experiența mea personală, am constatat că succesul deplin în însușirea de către elevi a cunoștințelor de fizică în general, precum și a fiecărei lecții în parte, depinde de felul cum profesorul este pregătit atât din punct de vedere științific, ideologic, cât și din punct de vedere practic și pedagogic.

In pregătirea unei lecții, primul pas îl fac cercetând programa, manualul și apoi publicațiile de specialitate necesare lărgirii orizontului de cunoștințe față de nivelul la care trebue să o expun în fața elevilor.

De exemplu, în predarea lecției „Masa și greutatea corpurilor" la clasa VIII-a — lecție cu mari dificultăți în predare — în afară de lecția din manual mă folosesc de articolul metodistului N. F. Suvarov, publicat în Gazeta „Matematică și Fizică". Studiind acest material am ajuns la concluzia că definiția masei dată în manual trebue complectată prin aceea că masa corpurilor este cantitatea de materie a corpurilor respective.

In predarea lecției „Mișcarea circulară" la clasa IX-a, lecție care prezintă o oarecare greutate la înțelegerea ei de către elevi, folosesc articolul „Studiul câtorva probleme" de N. P. Tretiacov, publicat în Analele Româno-Sovietice. Studiul acestui articol mi-a dat posibilitatea să desprind metodele și procedeele cele mai potrivite pe care trebue să le folosesc spre a expune teza în fața elevilor în condiții cât mai satisfăcătoare.

La pregătirea lecțiilor ce se includ în capitolul „Oscilații și unde electromagnetice" la clasa X-a, de mare folos îmi sunt articolele lui E. N. Elizarov din Gazeta Matematică și Fizică și articolul lui N. N. Sceglov „Contribuție la metodica predării temei oscilații și unde electromagnetice" din Analele Româno-Sovietice.

Pe lângă numeroase alte articole cu caracter științific, metodic și educativ, în pregătirea mea îmi sunt de folos Metodicile de Fizică publicate de Ministerul Învățământului. Din aceste metodici am însușit tehnica exe-

cutării unui număr mare de experiențe, demonstrații și lucrări practice de laborator.

Cercetarea unui material documentar cât mai bogat îmi ajută ulterior să stabilesc și mai corect scopul lecției, să alcătuesc planul lecției și mai ales îmi ajută să cunosc căile variate prin care să fac să înțeleagă elevii o noțiune nouă, un fenomen nou, sau să complectez o noțiune parțial cunoscută.

Scopul lecției îl caut totdeauna în funcție de ceeace are nou și esențial lecția, atât din punct de vedere al cunoștințelor de fizică cât și din punct de vedere educativ.

Practica la catedră mi-a arătat că odată bine precizat scopul lecției, munca de alegere a cunoștințelor ce trebuesc predate elevilor devine mai ușoară. Deasemeni fixarea scopului lecției mă face să văd cu claritate ce cunoștințe noi trebue să comunic elevilor în lecția respectivă și prin ce metode și procedee de predare trebue să le comunic sau să fac recapitularea lecției, pentru ca ele să poată fi temeinic insușite de către elevi.

De exemplu, în cazul lecției de recapitulare cu titlul „Izvoare de electricitate" — pe care obișnuesc s'o fac totdeauna după ce termin de predat electricitatea în clasele VII și XI — scopul lecției este acela de a arăta că orice izvor de electricitate este un trasformator de materie, iar la baza acestor transformări stă legea fundamentală din natură, legea transformării și conservării materiei; dar pentru tehnica și pentru economia țării noastre, cel mai convenabil izvor de energie electrică va fi acela care ne dă energia electrică cea mai ieftină (prin căderile de apă de pe cursul râurilor noastre).

In ceeace privește comunicarea cunoștințelor de fizică, mă preocup permanent ca acestea să fie pe înțelesul elevilor, nelăsând nicio noțiune nelămurită. In general caut, prin toate mijloacele să leg permanent cunoștințele însușite teoretic de viață, prin experiențe practic demonstrate, prin metode simple accesibile tuturor elevilor. Spre exemplu, în predarea lecției „Capacitatea electrică a conductorilor", pentru a putea face înțeleasă această noțiune, o definesc pornind mai întâi dela analogia cu o anumită cantitate de apă pusă în vase de dimensiuni deosebite și calculând apoi prin regula de trei simplă cantitatea de apă ce revine unei unități din înălțimea vasului.

Transpunând această temă în electricitate, am arătat experimental cum potențialul unui conductor crește pe măsură ce încărcătura electrică crește spre o valoare maximă. Pe baza acestui experiment și având în vedere analogia folosită, am calculat cantitatea de electricitate ce revine unității de potențial, folosind același calcul matematic, astfel că până la urmă elevii înșiși au tras concluzia că $C = q/V$.

Odată înțeleasă noțiunea de capacitate electrică, folosind electroscopul-condensator, am stabilit experimental care sunt condițiile pentru ca pe un corp cu o suprafață cât mai mică să se poată pune o cantitate cât mai mare de electricitate.

Acest experiment, bazat pe încărcarea prin influență în prezența unui baston de ebonită frecat, a fost repetat cu 7 elevi.

In modul acesta, elevii au ajuns singuri la deosebirea mărimilor care intervin în fenomen precum și la dependența dintre capacitatea electrică și aceste mărimi. Acumularea treptată a cunoștințelor de mai sus a condus pe elevi la cunoașterea și deosebirea unui nou apart electric — *condensatorul* — definindu-l înșiși elevii ca pe un sistem de doi conductori, dintre care unul legat cu pământul. Ulterior, încărcarea unui condensator dela mașina electrică și apoi dela rețeaua de curent alternativ a camerii, au

scos în evidență posibilitatea de a lua electricitatea dela orice izvor electric, întărind în modul acesta cunoștințele elevilor despre faptul că electricitatea este o cantitate, că este materie într'o anumită formă de mișcare.

În predarea capitolului „Oscilații și unde electromagnetice", am ilustrat folosirea condensatorului ca parte esențială a circuitului oscilant ce intră în compunerea oricărui post de recepție radiofonică, cunoscut în parte de elevi, din viața de toate zilele.

Executând experiența de emisie și recepție de unde electromagnetice cu ajutorul montajului indicat mai sus, am desăvârșit fixarea trainică și fermă a noțiunii de capacitate electrică și condensatori. Incărcarea celor doi conductori ce alcătuesc un condensator de sarcini electrice de sens opus, mi-a ușurat ulterior trecerea la lecțiile de structura electronică a atomului.

In aceste lecții am arătat etapele istorice și concepțiile — relativ la existența electronilor — am arătat elevilor cum existența electronilor a fost contestată de pseudo savanții idealiști. Astăzi s'a ajuns la recunoașterea traectoriei atomilor, la măsurătoarea cantității lor de electricitate și chiar la numărătoarea lor dintr'un fascicol.

Lecțiile cu privire la structura atomului au constituit pentru mine un prilej de a arăta elevilor că nu trebue să devii sceptic în știință, că dacă astăzi sunt fenomene necunoscute, nu înseamnă că mâine ele nu vor putea fi cunoscute. Lecțiile despre structura atomului mi-au dat posibilitatea să arăt cum cunoștințele acumulate treptat, condiționează saltul calitativ în viitor și că nicio mare descoperire sau invenție nu se datorește întâmplării, că imboldul spre cercetarea fenomenelor naturii este legată de cerințele economice și de modul de producție ale epocei respective.

Lecțiile cu privire la structura materiei, precum și alegerea lecției de recapitulare la sfârșitul anului școlar cu titlul „izvoare de electricitate" (amintită mai sus) mi-au dat posibilitatea să arăt elevilor că — spre a fi înțelese pe deplin — izvoarele de electricitate și structura materiei trebuesc văzute în lumina legii fundamentale a conservării și transformării materiei.

Desigur că lecția de recapitulare cu titlul de mai sus n'ar fi stârnit prea mult interesul și curiozitatea elevilor, nu i-ar fi îndemnat la o muncă independentă creatoare, dacă în ea n'aș fi introdus și un element nou și anume, străduința de a determina latura contradictorie dintr'un fenomen.

Găsirea contradicției într'unul din izvoarele de electricitate văzute în acest moment în ansamblul lor, nu este de loc ușoară.

Refăcând fenomenul de inducție electromagnetică experimental și analizând profund acțiunea magnetică dintre doi curenți electrici prin acțiunea câmpurilor magnetice de același sens sau de sens contrar, am fixat mai bine legea Lentz. Ajutat fiind apoi și de faptul că expunerea legii Lentz o fac inițial plecând dela legea acțiunilor reciproce din mecanică, elevii reușesc să vadă că ceeace fenomenul de inducție electromagnetică are contradictoriu, este faptul că curentul de inducție este totdeauna opus ca sens cauzei ce-i dă naștere și că tocmai din intensitatea acestei opoziții obținem curentul de inducție mai puternic.

In munca mea pentru asigurarea unui înalt nivel al cunoștințelor elevilor, pentru asigurarea temeiniciei acestora, folosesc cu prisosință și formele de muncă în afara clasei și mai ales folosesc activitatea elevilor în cercul științific.

Acest cerc în școala noastră are o activitate bogată, întrucât în anul școlar trecut m'am străduit să dau o orientare mai justă activității, punând în centrul preocupărilor legarea cunoștințelor teoretice primite la clasă, de practică, de viață.

In decursul ultimilor 3 ani, pentru ca elevii să înțeleagă într'adevăr construcția unui motor electric pentru curent continuu și modul lui de funcționare pe baza fenomenelor electromagnetice studiate în clasă, cu fiecare clasă a XI-a la care predau electricitatea, am construit cu elevii în micul atelier al școlii noastre 5—6 motoare electrice, respectând întocmai partea lor teoretică. Unele din aceste aparate sunt perfecte din punct de vedere al realizării și al perfecționării. Un astfel de aparat reușit este acela lucrat în cursul anului școlar 1950—51 de către elevul P. C., azi student la facultatea de electromecanică.

In atelierul școlar, ca anexă a laboratorului de fizică — constituit și cu sprijinul comitetului de părinți — elevii, sub îndrumarea mea, au căpătat deprinderi de a face singuri anumite experiențe, de a folosi aparatele de măsură, de a construi aparate după o schiță, etc.

Munca în atelierul de fizică a trezit mai mult interesul pentru această disciplină, iar cu aparatele construite am complectat unele lipsuri ale școalei noastre sau ale unor școli din capitală (Școala 4 B, 16 B și Fete, Școala Giulești, etc.).

Sub îndrumarea mea, în fiecare an școlar elevii construesc aparate ca: aparat pentru verificarea legilor fundamentale ale electricității (legea Ohm și Kirchoff) arc electric în curent alternativ, ampermetru termic, aparat pentru arătat natura oscilantă a curentului alternativ, motor electric, spiră rotatoare, transformator electric, redresor electrolitic, butelie de Leyda (pe care le folosesc apoi la emisie și recepție de unde electromagnetice) etc.

Din străduința alcătuirii laboratorului și atelierului prin mijloace proprii, am ajuns la convingerea că rolul principal la îndeplinirea acestei sarcini revine inițiativei creatoare a profesorului.

Aplicarea în practică a indicațiilor și îndrumărilor metodicilor de fizică, metodici care conțin bogata experiență a numeroși metodiști sovietici, mi-a dat posibilitatea însușirii nu numai a tehnicii alcătuirii laboratorului și atelierului școlar, ci ele mi-au dat și posibilitatea îmbogățirii vocabularului cu noi termeni din domeniul fizicii.

Reușita alcătuirii laboratorului și atelierului școlar mi-au arătat în plus că pentru școlile dela orașe și din toate localitățile electrificate, problema laboratorului nu necesită numaidecât rezolvarea ei de către minister, ci este legată de inițiativa folosirii mijloacelor locale.

Condiția esențială a realizării unui învățământ strâns legat de practică — așa cum cere desvoltarea întregii vieți din țara noastră astăzi — poate fi asigurată prin străduința profesorului de a-și însuși el mai întâi deprinderi practice încât să poată face lucrări în fier, lemn, sticlă, etc. și apoi să lupte zi de zi pentru formarea unor asemenea deprinderi și la elevi.

Pentru însușirea conștientă a noțiunilor și fenomenelor explicate elevilor folosesc experimentul demonstrativ și desenul pe tablă.

Experiențele le fac odată cu predarea cunoștințelor noi (bineînțeles experiența precede cu puțin predarea cunoștințelor respective). Experiența lui Oersted, legea lui Arhimede sau motorul cu explozie, ca de altfel marea majoritate a fenomenelor studiate în școala elementară și medie, ar fi în parte inaccesibile elevilor dacă expunerea n'aș fi însoțit-o concomitent de

experiment și odată cu aceasta de desenul la tablă, arătând prin desen și fazele succesive observate în fenomen (desenul dinamic).

Deasemeni, ar fi cu totul inaccesibilă elevilor înțelegerea oricărui aparat dacă mai întâi nu l-aș demonta (când anumite părți nu se văd și în măsura în care permite construcția lui) executându-i și desenul pe tablă și apoi realcătuindu-l din piesele componente, în fața elevilor.

Desenul la tablă executat proporționat, just din punct de vedere științific, cu părțile esențiale în culori, ușurează explicarea funcționării aparatului respectiv.

O greutate de care mă izbesc în predarea lecțiilor este asigurarea vizibilității experiențelor. Pentru a înlătura pe cât posibil această greutate inerentă, folosesc, după caz, proiecția de umbre, atunci când fenomenul apare în plan orizontal. Așa de exemplu, spre a face vizibil câmpul magnetic al unui magnet permanent, realizez câmpul magnetic pe o sticlă, care constitue partea de sus a unei cutii paralelipipedice; în interiorul cutiei, punând un bec electric, umbra spectrului se proiectează pe tavanul clasei întunecoase. Proiecția poate fi văzută de toată clasa. Altădată, tot pentru mărirea câmpului de vizibilitate, folosesc imaginea într'o oglindă plană.

De felul cum elevii și-au însușit noțiunile predate mă conving prin diferite procedee și anume: dacă este vorba de noțiunea de rezistență electrică a conductorilor, folosesc fie probleme date spre rezolvare ca temă în clasă sau pentru acasă, fie interpretarea relației cunoscută B=U/I.

Căutând să interpretez această expresie matematică care leagă între ele trei mărimi fizice, pun elevilor întrebarea: ce se întâmplă cu rezistența conductorului dacă intensitatea curentului crește?

Deoarece elevii sunt înclinați să răspundă că mărind intensitatea curentului electric se va micșora rezistența — fără să țină seama că expresia arată numai un mod de calcul al rezistenței — vor ajunge la concluzia că rezistența este a conductorului și că ea nu depinde nici de tensiune nici de intensitatea curentului, ci numai de natura, lungimea și secțiunea conductorului.

In cadrul cercului științific, folosind lucrarea practică „Determinarea rezistenței electrice prin metoda comparației și a punții cu fir", noțiunea de rezistență este clarificată pe deplin, precizată și deci bine fixată în conștiința elevilor; pe lângă aceasta alcătuirea montajului pentru puntea cu fir este o lucrare independentă, care asigură câștigarea de abilitate și formarea unor deprinderi la elevi.

Un exemplu caracteristic de formarea treptată și fixarea unei noțiuni, este noțiunea de forță, noțiune pentru a cărei fixare în recapitularea de fine de an, acord totdeauna un loc special. In lecția de recapitulare cu titlul: „Forța și unitățile ei de măsură în cele trei sisteme de unități de măsură", pe care o fac la finele anului, fixez cu elevii, că forța este mărimea acțiunii dintre corpuri, că ea este cauza accelerației corpurilor și a schimbării direcției vitezei corpului în mișcarea circulară.

Pentru fixarea noțiunii de curenți derivați și rezistențe în derivație, folosesc și problemele-întrebări, de exemplu: într'un circuit electric trebue să se includă un ampermetru cu rezistența r; știind că ampermetrul nu poate suporta decât jumătate din intensitatea curentului din circuitul în care trebue să-l includem, să se arate ce mijloace putem folosi ca ampermetrul să nu se strice, nefiindu-ne permis nici să introducem ceva în circuit și nici să scoatem ceva din circuit?

Problema poate fi și o problemă de calcul pentru unii dintre elevi dar pentru cei mai mulți din clasă ea este o problemă-întrebare iar rezolvarea ei și de unii și de alții fixează mai bine noțiunea de curenți derivați de rezistențe în derivate și mă conving pe mine de temeinicia noțiunilor însușite de elevi.

Am încercat să arăt doar câteva aspecte ale activității mele și câteva metode pe care le folosesc în predarea fizicii, pentru a asigura elevilor cunoștințe științifice temeinice și pentru a le forma deprinderi de mânuire a unor aparate, instrumente și unelte simple, realizând astfel predarea fizicii în strânsă legătură cu practica, cu producția. Pregătirea temeinică a profesorului pentru fiecare lecție în parte și justa folosire a laboratorului și a atelierului școlii, constitue — fără îndoială — cheia dobândirii rezultatelor pe care le-am obținut până acum în munca la clasă.

Aspecte din organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ în anul școlar 1952-1953 la școala de 7 ani „Costeasca" București

Prof. I. IACOB
București

Unul din principiile școlii noastre noi îl constitue unitatea procesului instructiv-educativ, adică îmbinarea armonioasă a muncii de instruire cu cea de educare a tinerei generații.

Din munca de până acum mi-am dat seama că pentru a obține rezultate bune trebue să conlucreze armonios trei factori principali: *colectivul pedagogic, colectivul de elevi* și *părinții elevilor*. Succesele muncii instructiv-educative din școală depind de felul în care fiecare din acești factori își înțelege sarcina și luptă pentru îndeplinirea tuturor îndatoririlor sale și de măsura în care directorul școlii știe să-i stimuleze și să-i antreneze în muncă.

Voi înfățișa câteva aspecte ale organizării muncii cadrelor didactice, a colectivului de elevi și a părinților și voi arăta cum această organizare a influențat procesul instructiv-educativ la școala de 7 ani de băeți „Costeasca".

Problema care a interesat în primul rând direcția școlii, a fost problema cuprinderii tuturor copiilor de vârsta școlară în procesul de învățământ.

Pentruca sarcina școlarizării să fie îndeplinită și lozinca „nici un copil de vârsta școlară în afara școlii" să prindă viață, s'a încredințat responsabilitatea acestei munci unui colectiv format din patru tovarăși învățători și profesori. Acestui colectiv îi revenea responsabilitatea organizatorică privind urmărirea realizării învățământului general obligatoriu și asigurarea unei frecvențe cât mai bune a copiilor cuprinși în procesul de învățământ.

In vederea ducerii unei munci sistematice de efectuare a recensământului, cât și pentru depistarea copiilor de vârstă școlară și a tuturor neștiutorilor de carte, circumscripția școlii a fost împărțită cadrelor didactice din școala noastră așa fel, încât un tovarăș să aibă pe tot timpul anului un anumit sector de care să răspundă în problema școlarizării. In sectorul respectiv, fiecare tovarăș și-a format un colectiv din delegatul de stradă, responsabila organizației de temei și în unele cazuri chiar de deputatul de cartier. Acest colectiv a dat foarte bune rezultate în munca de depistare a copiilor de vârsta școlară și în munca de mobilizare a neștiutorilor de carte pentru cursurile de alfabetizare.

Pentru asigurarea unei frecvențe regulate, aveam de dus o muncă serioasă cu trei categorii de elevi și anume: unii care întârziau la prima oră,

unii care lipseau la ore anumite și unii care lipseau zile întregi. Când am avut o evidență a celor care întârziau regulat, a celor care plecau regulat dela anumite ore și a celor care lipseau prea des, direcția școlii a trecut să cerceteze cauzele. Cei care întârziau erau deobicei elevi care locuesc mai departe de școală. Discutându-se cu ei și cu părinții, am reușit să-i facem să nu mai întârzie. Cei care lipseau dela anumite ore, nu-și insușiseră materia respectivă și se temeau de examinare. Profesorii au repetat cu ei materia neinsușită și pe cea mai mare parte au reușit să-i facă să nu se mai teamă de obiectul la care lipseau. Cei care absentau zile întregi erau reținuți deobicei de greutăți familiare. Discutându-se cu părinții și cu organizația de pionieri, am reușit să reducem la minimum și această categorie de întârziați. Una din măsurile luate în acest scop a fost constituirea pe fiecare clasă a unei echipe fulger care să viziteze acasă — în cursul aceleeași zile — pe cei ce lipseau din motive pe care direcția școlii sau dirigintele nu le cunoșteau.

In cadrul consiliului pedagogic, responsabilul colectivului cu școlarizarea și frecvența dădea exemple de învățători și diriginți care aveau frecvența cea mai bună și arăta ce metode au întrebuințat aceștia pentru ca ele să fie utilizate și de celelalte cadre didactice.

Pionierii, în discuțiile pe unitate, au pus deasemeni problema frecvenței pe același plan cu învățătura și disciplina.

Câteva cazuri mai grele au fost rezolvate de direcția școlii cu ajutorul organizațiilor de masă. Așa spre exemplu elevul Ion A. din clasa I-a și Vasile J. din clasa a IV-a lipseau foarte mult. Cercetându-se cauzele s'a văzut că primul ai cărui părinți nu sunt în oraș, este întrebuințat de susținătorii lui la tot felul de munci acasă; al II-lea al cărui tată adoptiv este muncitor zidar — neîncadrat în nici un colectiv de construcții — este luat ca ajutor ori de câte ori tatăl său are nevoe de brațe de muncă. Ajutată de delegați ai organizațiilor de masă, direcția școlii a reușit să aducă și acești copii la școală.

Odată asigurată cuprinderea copiilor de vârsta școlară în procesul de învățământ, trebuiau găsite metode cât mai bune pentru ca desfășurarea muncii instructiv-educative să răspundă sarcinilor pe care regimul de democrație populară le-a pus școlii noastre noi.

O atenție deosebită trebuia acordată — în primul rând de mine ca director — îndrumării și controlului cadrelor didactice din școală. In acest scop planul directorului trebuia să prevadă felul în care va fi îndrumată și controlată munca învățătorilor și profesorilor cu privire la planificarea justă a materiei la diferite obiecte, la întocmirea planurilor de lecție, la confecționarea și folosirea materialului didactic. In planul meu săptămânal am stabilit și numărul de asistențe la orele învățătorilor și profesorilor precum și clasele și obiectele la care voi asista. Astfel am reușit să realizez 8—10 asistențe pe săptămână. După fiecare asistență am discutat cu profesorul — pe baza însemnărilor făcute în timpul lecției — felul în care s'a desfășurat lecția respectivă. După o anumită perioadă de timp am controlat dacă învățătorul sau profesorul și-a îmbunătățit activitatea în urma acestei discuții. Iată, de pildă, asistând la o lecție de aritmetică, la cl. II-a B am observat că învățătoarea da prea puțină atenție analizei problemei. In discuția pe care am avut-o cu ea după lecție, i-am arătat această lipsă a sa și i-am dat anumite indicații de felul în care trebue să se facă analiza, indicându-i procedeele pe care trebue să le folosească pentru a activiza cât mai

mult gândirea elevilor. I-am recomandat să citească cu atenție capitolul despre rezolvarea problemelor din metodica sovietică a aritmeticii de Pcelco. Mi-am propus ca în asistențele următoare să urmăresc în ce măsură tovarășa învățătoare a folosit îndrumările primite. Am constatat că ea s'a străduit să ridice calitatea lecțiilor sale, acordând importanța cuvenită analizei problemelor prin care se dezvoltă gândirea elevilor. Acest fapt a contribuit la obținerea unor rezultate mai bune la învățătură de către elevii clasei a II-a B.

Colectivul pedagogic este factor important în procesul de instruire și educare. Structura acestui colectiv, închegarea lui pe baza unor relații sănătoase, principiale, felul în care înțelege să sprijine inițiativa conducerii școlii, punctualitatea, conștiinciozitatea și grija de a constitui un exemplu pentru elevi, contribue într'o largă măsură la crearea unei noi și sănătoase atmosfere de muncă în viața școlii.

Colectivul pedagogic nu poate lucra însă la voia întâmplării; el trebue să lucreze sistematic, planificat.

Chiar din primele ședințe ale consiliului pedagogic s'au analizat sarcinile școlii și ținându-se seama de rezoluția consfătuirilor raionale, pe baza planului general anual al școlii, s'au format colectivele de muncă. Problemele de care trebuiau să se ocupe aceste colective erau: școlarizare și frecvență, ridicarea nivelului cunoștințelor, munca diriginților, îndrumarea pionierilor,activitatea extrașcolară, păstrarea și confecționarea materialului didactic, munca cu părinții, cursuri de alfabetizare.

Munca de alfabetizare a constituit o serioasă preocupare pentru colectivul didactic al școlii noastre mai ales în cea de a doua jumătate a anului, pentrucă în prima jumătate, cadrele didactice în frunte cu directorul, nu au dat importanța cuvenită acestei munci. În a doua jumătate a anului, munca de mobilizare și de ținere a cursurilor a mers mai bine.

În urma recensământului și a depistărilor organizate, am avut înscriși la cursuri de alfabetizare 76 tovarăși.

În timpul anului s'au ținut două examene: unul în februarie și unul în mai. La aceste examene au participat 64 de tovarăși dintre care 18 pentru ciclul I și 46 pentru ciclul II. Cu restul tovarășilor care nu au putut fi alfabetizați până la vacanța de vară, s'au ținut lecții la domiciliu. Până la sfârșitul lunii octombrie toți tovarășii înscriși la cursurile de alfabetizare s'au putut prezenta la examene.

Obiectivul central al planului l-a constituit însă lupta pentru înarmarea elevilor cu cunoștințe cât mai temeinice; s'au fixat metodele prin care urma să se realizeze acest scop. S'a stabilit regimul zilnic al elevilor care cuprinde timpul necesar studiului activității extrașcolare, precum și timpul pentru recreație și joc.

La buna desfășurare a programului zilnic din școală, contribue mult profesorul de serviciu. Sarcina acestui profesor constă în coordonarea întregei activități desfășurată într'o zi de școală. Unii dintre învățători și profesori au dat dovadă de multă pricepere în organizarea recreațiilor elevilor, în organizarea disciplinei la intrarea și ieșirea dela oră, etc. Ei au contribuit în mare măsură la crearea unei atmosfere noi în școala noastră.

Asupra profesorului de serviciu apasă o mare răspundere și nu toate cadrele didactice din școala noastră au putut face față acestei sarcini. Unii profesori de serviciu nu au dat dovadă de punctualitate, de spirit gospodăresc și nu s'au dovedit buni organizatori în conducerea programului. Unii au manifestat nepăsare față de abaterile copiilor și nu le-au adus la

cunoștință diriginților sau directorului. Diriginții și directorul au aflat pe căi lăturalnice, dela alți profesori sau dela elevi, despre unele abateri dela disciplină și cercetând am aflat că profesorul de serviciu cunoștea situația dar nici nu luase măsuri și nici nu adusese la cunoștința nimănui. Conducerea școlii a discutat cu acești profesori, le-a arătat ce au de făcut pentruca altădată să se achite de această sarcină. S'a discutat apoi și în ședințele consiliului pedagogic despre îndatoririle profesorului de serviciu.

In aceste ședințe, tovarășii care și-au îndeplinit bine sarcinile, au arătat ce metode au folosit.

Un colectiv pedagogic obține rezultate bune atunci când și-a câștigat *încrederea* și *prețuirea de către elevi*. Izvorul acestei prețuiri stă în buna pregătire a colectivului pedagogic, pregătire care-l ajută să transmită elevilor cunoștințe la un înalt nivel.

Deaceea, în cadrul consiliilor pedagogice, s'a discutat în mod sistematic problema pregătirii minuțioase a învățătorilor și profesorilor pentru lecție, a realizării unui înalt nivel ideologic în procesul de învățământ, a respectării principiilor de bază în cadrul predării și trezirea interesului elevilor pentru studiu.

Astfel, în cadrul unei ședințe a consiliului pedagogic discutându-se problema materialului didactic, metodiștii au dat indicații referitoare la confecționarea și folosirea acestui material la lecții.

De un real folos în munca de îndrumare a cadrelor didactice a fost cabinetul pedagogic organizat pe baza experienței școlii sovietice. In cadrul cabinetului, cadrele didactice au avut posibilitatea să studieze material documentar referitor la o serie de probleme instructiv-educative. De comun acord cu învățătorii și profesorii, am hotărît ca în cadrul cabinetului pedagogic să discutăm întocmirea planurilor de lecții, confecționarea materialului didactic și alte probleme legate de interesele școlii. In urma acestor discuții, profesorii de științele naturale, geografie, fizică și chimie, limba română, matematici și învățătorii dela clasele I-a și a III-a, au lucrat la confecționarea materialului didactic pentru materiile respective.

La propunerea comisiei muncii de masă în producție de pe lângă comitetul sindical raional, grupul școlar „Costeasca" a organizat o consfătuire de producție cu tema *„Utilizarea materialului didactic la geografie, științele naturii și istorie"* în cadrul căreia au prezentat referate profesorii de specialitate dela școala noastră și dela școala de fete din cadrul aceluiași grup școlar. In referate s'a expus modul de întrebuințare a materialului didactic, iar profesorii referenți au arătat propria lor experiență în folosirea acestui material.

In referatul „Infrebuințarea materialului didactic în predarea științelor naturale", s'a arătat care este materialul didactic confecționat în școală și modul în care a fost folosit în cadrul anumitor lecții.

«La tema „Incolțirea semințelor" — a spus referenta — am cerut elevilor să însămânțeze în nisip umed semințe de mazăre, fasole și grâu, punând zilnic câte 2—3 semințe. După 12—15 zile am scos aceste semințe și elevii au putut vedea evoluția încolțirii la boabele pe care le însămânțaseră periodic. La boabele care nu au încolțit, li s'a explicat cauza. La tema „Cereale" am prezentat elevilor planșe de ierbar cu grâu, secară, orz, ovăz, porumb, orez; le-am adus și boabele respective, iar într'o lădiță cu nisip, am arătat copiilor diferitele cereale încolțite pentru ca după culoarea coltului să poată să recunoască semănăturile câmpului (verde la grâu, brun

violet la secară, galben verzui la ovăz, verde și cu prima frunză lată culcată la pământ la mei, etc.)».

In referatul „Harta și Globul în Învățământul Geografic" s'au arătat o serie de procedee folosite în predarea geografiei pe baza indicațiilor din metodicele sovietice. A fost prezentat și material didactic confecționat de elevii școlii. Astfel la geografie, ei au confecționat hărți reprezentând Câmpia Dunării, Delta Dunării, Câmpia Tisei, etc.; la științele naturale au desenat planșe reprezentând metamorfoza cărăbușului, tenia, rozătoare (castor, iepure, șoarece) etc. La confecționarea planșelor elevii au dovedit că sunt preocupați de o redare cât mai exactă a ceeace trebue să exprime desenul.

S'a prezentat deasemeni, material confecționat de elevi pentru fizică, planșe (reprezentând: submarin, un post de telegraf,, pompe pneumatice, motorul automobilului, baloane etc.) și material confecționat din lemn (balanțe, scripeți etc.).

Antrenând elevii la confecționarea materialului didactic intuitiv, la mulți dintre ei am reușit să formăm o atitudine conștientă și disciplinată în timpul lecțiilor, isvorîtă din convingere și din respect față de muncă.

In consiliile pedagogice conducerea școlii a recomandat cadrelor didactice să folosească scheme, grafice, planuri sub formă de rezumat al ideilor principale, pe care să le așeze pe tablă pentru a ușura notarea în caiete. Deasemeni s'a recomandat cadrelor didactice să arate elevilor cum se iau notițe, mai ales la clasele V—VII unde lecțiile au o mai mare parte expozitivă.

In predarea gramaticii la clasele VI și VII profesorul a folosit pe tablă scheme cu propoziții desfăcute în părțile lor principale și secundare. Acest procedeu a ușurat mult înțelegerea elevilor și ei s'au obișnuit să facă ușor analiza unei propoziții sau fraze.

La geografie profesorul a scos pe tablă ideile principale din lecție sub forma de rezumat.

Același procedeu, al rezumării în idei principale, l-a folosit profesoara de științe naturale la clasele a V-a și a VII-a și profesoara de geografie la clasa VII-a.

Predându-se astfel elevii se obișnuesc cu o muncă sistematică, ordonată și este mult ușurată munca lecțiilor de sinteză. Examenele dela sfârșitul anului au arătat că acolo unde profesorii au acordat o mai mare atenție scoaterii ideilor principale, elevii s'au prezentat cu cunoștințe mai temeinice, mai siguri de sine în răspunsurile date.

★

Diriginților le revine sarcina organizării întregului proces instructiv-educativ, a coordonării activității tuturor profesorilor care predau la aceeași clasă, a formării și urmăririi atitudinii disciplinate a elevilor unei clase. Ca să poată realiza acest scop, diriginții nu au voe să uite măcar o clipă că ei au datoria să cunoască elevii mai mult decât oricare din cadrele didactice ce predau la clasa respectivă. Deaceea, în planul de muncă al școlii, au fost prevăzute ședințe speciale cu diriginții, în legătură cu planificarea activității lor, ședințe de analiza activității diriginților, stabilindu-se și măsura în care ei trebue să antreneze organizația de pionieri în educarea disciplinei conștiente a elevîlor.

Intr'o ședință a diriginților care a avut ca obiectiv principal *Planificarea activității educative a dirigintelui* s'a arătat că, a cunoaște un

elev înseamnă a constata gradul lui de pregătire nu numai la obiectul respectiv, ci și la celelalte obiecte de studiu; înseamnă a cunoaște condițiile în care trăește acasă, pentru a asigura caracterul unitar al muncii școlii și familiei în educarea elevului.

In consfătuirile cu profesorii care predau la aceeași clasă, diriginții au combătut atitudinea greșită de a vedea în copil doar elevul care răspunde bine sau slab la obiectul lor.

Diriginta clasei a VII-a B de pildă, și-a organizat just activitatea educativă. Printre altele în planul său de activitate a prevăzut vizitarea tuturor elevilor la domiciliu măcar odată pe patrar.

Direcția școlii a considerat important ca diriginții să fie conștienți că misiunea lor nu ia sfârșit odată cu terminarea orei educative. Datorită importanței pe care o prezintă, activitatea diriginților a constituit obiectul mai multor ședințe ale consiliului pedagogic.

Intr'o astfel de ședință s'a discutat rolul carnetului de școlaritate. In procesul verbal al acestei ședințe s'a consemnat: „diriginții să noteze tot ce poate interesa pe părinți, tot ce poate contribui la înlăturarea lipsurilor elevilor. Acest carnet să fie o legătură permanentă între diriginte și părinți".

In planul de muncă al directorului au fost prevăzute următoarele obiective în legătură cu activitatea diriginților:

— cum a fost planificată activitatea orelor educative;

— asistențe la orele educative;

— urmărirea întocmirii caietelor de evidență a fiecărui diriginte, a muncii cu elevii rămași în urmă la învățătură, a organizării muncii în general, a felului cum lucrează cu organizația de pionieri și cu familia elevilor.

Munca învățătorului și a dirigintelui nu s'a mărginit numai la activitatea elevilor în clasă, ci s'a îndreptat și către justa organizare a *activității extrașcolare*. A organiza această activitate a elevilor, înseamnă a urmări viața elevului în familie, a căuta — pe cât posibil — să i se creeze copilului un mediu prielnic și îmbietor pentru studiu, care să-l sustragă dela preocupări dăunătoare și să-i canalizeze energia către fapte folositoare. Direcția școlii a arătat că aceasta este o datorie a tuturor cadrelor didactice dar, în mod special, ea este o sarcină a diriginților. Ei au recomandat elevilor cărțile de citit, i-au condus la biblioteca din cartierul nostru, i-au condus la vizionarea filmelor și pieselor potrivite vârstei lor și necesare completării educației primite în școală.

Tot în cadrul acestei activități și pentru a contribui la ridicarea calității învățământului, s'au organizat cercuri literare, științifice (la fizico-chimice) și cercul tinerilor naturaliști, în care s'au prezentat referate urmate de discuții vii.

In cadrul acestor cercuri conduse de profesori de specialitate s'au tratat probleme care să contribue la aprofundarea materiei predată la orele de curs, probleme care să lărgească orizontul elevilor, să-i facă să înțeleagă mai bine, deșteptându-le astfel dragostea pentru obiectul respectiv.

La cercul de literatură dela clasa a VII-a s'au tratat, spre exemplu, teme ca: Nicolae Bălcescu, luptător revoluționar, istoric și scriitor; Critica orânduirii sociale în opera lui Grigore Alexandrescu ș.a. La aceste cercuri profesorul a urmărit ca elevii să se obișnuiască cu judecarea critică a operelor unui scriitor, să le dezvolte spiritul de analiză, puterea de a judeca prin comparație problemele tratate de același scriitor sau operele a diferiți scriitori. In alte ședințe s'au făcut lecturi din operele scriitorilor Coșbuc,

Caragiale, Eminescu, unde profesorul a căutat să trezească interesul pentru operele marilor noștri clasici.

La cercul de literatură al clasei a V-a s'a citit din operele scriitorilor studiați în cadrul programei, (Creangă, Alecsandri, Eminescu, Caragiale, Delavrancea, Sadoveanu). Cu ocazia acestor lecturi elevii au înțeles mai bine atitudinea acestor scriitori față de societatea vremii lor.

In cadrul cercului de fizică și chimie elevii și-au dezvoltat îndemânarea de a lucra cu anumite unelte, de a lucra în laborator, s'au obișnuit să lege de practică cunoștințele însușite în orele de curs. La ședințele acestui cerc au fost tratate teme ca: Reacții de descompunere, combinare și substituire, Proprietățile chimice ale apei, Acizi, baze, săruri, Dilatarea corpurilor, Schimbarea stării de agregare, Mijloace de producerea electricității, Acțiunea curentului electric, etc. Datorită cunoștințelor căpătate la cursuri și aplicării lor în practică la cercuri, elevii au confecționat un reostat cu cursor, pârghii de gradul I și II, scripeți, pendulul Maxwell, soneria electrică, etc.

De foarte mare popularitate s'a bucurat cercul Tinerilor naturaliști. Activitatea acestui cerc a fost legată în primul rând de munca practică în parcela experimentală. Cu multă dragoste și interes au lucrat elevii la aranjarea acestui loc pentru semănarea semințelor despre care învățau la cursuri. Ei au vrut să urmărească creșterea plantelor dela germinare și până ajung la maturitate. In cadrul cercului s'au discutat probleme ca: Determinarea puterii de încolțire a semințelor, Insămânțarea grâului de toamnă, Originea și viața pământului, Tehnica altoirii (la care s'au făcut lucrări practice unde elevii au fost puși să facă mai multe feluri de altoire). Inmulțirea prin marcotaj, butași și frunză (unde deasemeni s'au făcut lucrări practice), etc.

La lărgirea orizontului de cunoștințe al elevilor au contribuit mult și excursiile, bine organizate.

In cadrul cercului de geografie, profesorul a organizat cu elevii o excursie la râul Argeș. Elevii au văzut lunca râului, rocile din albie și din malul drept mai înalt (nisip, pietriș, loess), irigațiile unei gospodării de stat etc.

Invățătoarea clasei a III-a a făcut cu elevii o excursie în comuna Chitila. Tovarășa învățătoare a arătat și explicat copiilor vegetația de câmpie, de pădure, lunca unui râu și copiii s'au întors nu numai cu un mai mare bagaj de cunoștințe dar și foarte înviorați de plimbarea făcută în aerul proaspăt al câmpului îmbrăcat în minunata haină a primăverii. Și astfel de excursii s'au făcut cu majoritatea claselor școlii noastre.

Cunoștințele dobândite la cercuri și în excursii au servit mult la lecțiile de sinteză, iar la examenele dela sfârșitul anului elevii au dovedit că și-au însușit temeinic cele predate la clasă.

Pentru ridicarea nivelului cultural al elevilor și pentru închegarea vieții de colectiv, s'a planificat și participarea în colectiv la spectacole. Neuitatul an 1919, Cravata roșie, Mitrea Cocor, Prințesa mofturoasă ș.a. sunt filme care au fost vizionate în mod organizat de elevii școlii noastre.

Au fost vizitate expozițiile: Economia planificată a R.P.R. în plin progres, U.R.S.S. pe drumul construirii comunismului, Lupta popoarelor pentru pace etc. Prin articole la gazeta de perete și prin compoziții în clasă, elevii au arătat interesul ce le-a trezit vizionarea filmelor sau vizitarea expozițiilor.

In munca de educare a disciplinei conștiente, un rol important l-a avut organizația de pionieri. Direcția școlii a arătat învățătorilor și profesorilor că este de datoria lor să cunoască bine formele de organizare și de muncă ale pionierilor pentru ca apoi să le poată sprijini.

S'a urmărit cu atenție organizarea adunărilor tematice. In unitatea de pionieri din școala noastră s'au ținut adunări tematice cu teme variate. Adunarea cu tema „Rolul unei bune discipline" a dezbătut felul în care o bună disciplină contribue la ridicarea procesului de învățământ. Discuțiile au arătat că este bine ca alături de profesorul de serviciu, să fie și un elev de serviciu pe școală care să ajute la organizarea și desfășurarea programul zilnic al școlii. Sarcinile elevului de serviciu pe școală au fost fixate de conducerea școlii, au fost prelucrate cu elevii și pionierii întregii școli și apoi afișate pe coridor într'un loc vizibil.

Elevii trebue așa fel îndrumați încât în toate formele de activitate în școală și înafara școlii, să constitue un colectiv bine închegat.

In organizarea colectivului de elevi dirigintele clasei are cel mai mare rol. El se sprijină mai ales pe organizația de pionieri. Dirigintele trebue să caute metodele cele mai adecvate și să ceară ajutorul direcției pentru ca, sprijinindu-se pe cei mai buni pionieri și elevi, să imprime întregului colectiv o atitudine sănătoasă de muncă. El trebue să obișnuiască pe elevi cu prețuirea timpului și cu păstrarea bunului obștesc.

Exigența învățătorilor și profesorilor pentru o ținută îngrijită a elevilor, imprimă și dezvoltă la elevi o atitudine ordonată. Am căutat să imprimăm această atitudine prin controlul efectuat asupra tuturor elevilor și în mod special asupra celor din clasele I—IV. Dela curățenia hainelor, la curățenia corporală și până la controlul cărților și caietelor, toate au fost subordonate aceluiași scop: obișnuirea elevului cu ordinea și curățenia. Preocuparea noastră a fost să-i facem pe copii să înțeleagă că trebue să respecte și curățenia clasei, să păstreze mobilierul, să se îngrijească de estetica clasei și să aibă o ținută îngrijită.

O deosebită înrâurire are asupra copiilor aspectul clasei, al culuoarelor, școala în general și curtea de joc. In acest scop, prin organizarea muncii de către diriginți cu colectivele de elevi pe clase, s'a lucrat la pavoazarea claselor și a școlii în așa fel încât, tablourile, gazetele, fotomontagiile și lozincile să mobilizeze pe elevi în muncă.

In munca noastră pentru formarea unei discipline conștiente, am căutat dela început să determinăm o participare activă a părinților elevilor.

Am luat legătură cu ei în ședințele plenare pe școală și pe clase și le-am arătat cum ne pot sprijini în învingerea greutăților. Intr'o ședință plenară, li s'au reamintit părinților „Regulile de purtare pentru elevi", li s'a arătat de către director care este acțiunea școlii pentru a le respecta și ce sarcini revin părinților în respectarea de către elevi a acestor reguli. Cei mai mulți dintre ei au înțeles îndatoririle ce le revin, țin regulat legătura cu școala și sunt alături de noi în acțiunile ce le întreprindem. De comun acord am stabilit un plan lunar de consfătuiri.

In cadrul consfătuirilor cu părinții s'au discutat probleme ca: sprijinul familiei în asigurarea unei bune frecvențe, a unei atitudini disciplinate, organizarea studiului individual al copilului acasă, crearea de bune condiții pentru pregătirea lecțiilor, grija pentru sănătatea copilului și organizarea unui program de activitate pentru tot timpul cât stă acasă.

Le-am arătat că noi ne gândim la înfrumusețarea școlii și a claselor. Le-am arătat planul nostru, le-am cerut părerea și mulți dintre ei s'au oferit să ne ajute în înfăptuirea acestui plan. Astfel, cu ajutorul comitetului de părinți pe clase și cu comitetul de sprijin pe școală, am realizat în bună parte planul ce ne-am propus.

Părinții elevilor școlii noastre, în majoritate muncitori ceferiști, au dovedit că școala nu le este străină și că nu trec indiferenți pe lângă ea. Cu sprijinul părinților s'au instalat dulăpioare sanitare în fiecare clasă, s'au procurat medicamente pentru posturile sanitare pe clase, s'au confecționat coșuri de hârtii, etc.

Așa cum mi-am propus la început, am încercat să reliefez câteva aspecte ale muncii susținute și unite a colectivului didactic, a elevilor și a părinților elevilor pentru a asigura buna desfășurare a procesului instructiv-educativ.

In urma strânsei legături dintre școală și familie — prin ședințele cu părinții, prin vizitele diriginților, prin carnetele de corespondență — am reușit să avem o frecvență bună, elevii să vină la școală cu temele scrise, cu lecțiile bine pregătite, iar numărul celor rămași în urmă la învățătură, a scăzut dela pătrar la pătrar, pentruca la sfârșitul anului școala noastră să aibă rezultate bune.

Acest început de realizări însă ne-a făcut să vedem că legătura strânsă dintre școală, familie și organizația de tineret, este una din condițiile de care trebue să ținem seama pentru a avea rezultate din ce în ce mai bune în munca noastră de educare în spirit comunist a copiilor.

Lucrările de diplomă și munca științifică a studenților

Conf. univ. A. CHIRCEV
Cluj

Una din cele mai importante etape în pregătirea studenților la universitate, o constitue lucrarea de diplomă pentru examenul de stat, pe care o prezintă candidații la încheierea celui de al patrulea an de studii. De aceea, ea merită toată atenția din partea conducerii facultăților și a catedrelor. In școala superioară sovietică, problema lucrărilor de diplomă și a proiectelor formează o preocupare permanentă a cadrelor didactice, așa cum se poate vedea și din paginile revistei „Vestnic Vâșei Scolâ", unde apar articole și discuții deosebit de instructive în legătură cu această problemă.

Sarcina instituțiilor de învățământ superior este să înarmeze studenții cu cunoștințe temeinice — necesare viitorilor specialiști — să le dezvolte gustul, dragostea și deprinederea pentru munca de cercetare științifică.

Pregătirea științifică se face în toți anii de studii, dar nivelul acestei pregătiri se oglindește cum nu se poate mai bine în lucrarea de diplomă; particularitatea acestei lucrări constă în aceea că ea constitue o formă superioară a muncii intelectuale independente a studentului. Analizând lucrările de diplomă prezentate de absolvenții unei facultăți, îți poți da seama de pregătirea teoretică a tinerilor specialiști, de priceperea lor de a analiza și generaliza faptele. Iți poți da seama de nivelul deprinderii lor de a se orienta în bibliografia științifică de specialitate, de a prelucra materialul cules și, în general, de aptitudinea lor pentru munca de cercetare științifică.

Profesorul trebue să aibă o bogată activitate în domeniul cercetărilor științifice, pentru a putea îndruma just activitatea studenților.

Bine îndrumat de profesor, studentul va avea prilejul să-și exercite și să-și aplice cunoștințele în domeniul cercetării științifice. Pe de altă parte, ducând o muncă științifică, catedra va avea posibilitatea să folosească forțele creatoare ale studenților, lărgindu-și astfel câmpul de activitate. Rezultatele acestei munci, este firesc să se oglindească și în lucrările de diplomă pentru examenul de stat.

In cele ce urmează, vom analiza câteva aspecte mai importante din munca de îndrumare și conducere a lucrărilor de diplomă, de către catedra de psihologie dela Facultatea de Pedagogie a Univeristății „V. Bobeș" din Cluj.

★

In urma Sesiunii unite a Academiei de Ştiinţe a U.R.S.S. şi a Academiei de Ştiinţe Medicale a U.R.S.S. din 1950 — sesiune consacrată învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov — în faţa psihologilor s'a pus sarcina de a aplica în mod creator învăţătura marelui om de ştiinţă I. P. Pavlov. In urma acestui eveniment şi colectivul catedrei noastre şi-a analizat munca şi a hotărît să caute toate mijloacele pentru a organiza cât mai bine munca ştiinţifică. La cursuri şi seminarii, cât şi în activitatea de cercetare ştiinţifică, s'a încercat rezolvarea diferitelor probleme de psihologie în lumina învăţăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov.

Reorganizarea activităţii catedrei nu a întârziat să se răsfrângă şi asupra interesului mereu crescând al studenţilor faţă de interpretarea şi explicaţia fiziologică a faptelor şi fenomenelor psihice pe baza învăţăturii pavloviste despre activitatea nervoasă superioară, asupra dorinţei vii a studenţilor de a participa la munca de cercetare ştiinţifică. Atunci a început să se contureze tot mai precis, rolul catedrei în pregătirea tinerelor cadre, viitori profesori de psihologie şi pedagogie, cadre chemate nu numai să transmită elevilor cunoştinţe de specialitate, ci să fie capabile să construiască procesul instructiv-educativ pe baza cunoaşterii şi a aplicării legilor obiective ale activităţii nervoase superioare, să participe activ la opera creşterii şi educării comuniste a tinerelor generaţii.

Rezultatele pe care le-a obţinut catedra de psihologie în îndeplinirea sarcinilor didactice, metodice şi ştiinţifice în anul şcolar 1952/53, precum şi lipsurile existente, se oglindesc — în bună parte — în cele 22 lucrări de diplomă pentru examenul de stat, pe care le-a îndrumat catedra. (Trebue menţionat că din cele 22 lucrări, numai 4 au avut teme pur teoretice, iar restul de 18 lucrări s'au realizat prin munca de cercetare ştiinţifică a studenţilor pe teren. Această proporţie este semnificativă pentru interesul crescând al studenţilor faţă de munca de cercetare ştiinţifică).

Tematica lucrărilor de diplomă a fost axată, în primul rând, pe preocupările ştiinţifice fundamentale ale catedrei, dar după cum se va vedea, în această privinţă au existat şi lipsuri serioase.

Tematica lucrărilor de diplomă a fost elaborată, pornindu-se dela înţelegerea marxist-leninistă a unităţii dintre teorie şi practică, urmărindu-se prin această tematică să se rezolve unele probleme curente pe care le ridică practica învăţământului nostru preşcolar, elementar şi mediu.

La problema „Rolul stereotipului dinamic în însuşirea cititului", o problemă deosebit de importantă pentru învăţământul elementar în perioada abecedarului şi pentru munca de alfabetizare, au lucrat tovarăşii I. Cerghit şi R. Codreanu. Lucrând fiecare în mod independent, unul cu stimulenţi verbali optici, celălalt cu stimulenţi verbali acustici, candidaţii au pornit dela cercetările recente ale lui N. I. Crasnogorschi în legătură cu constituirea şi dezvoltarea vorbirii la copii şi au folosit o metodică obiectivă de studiu a activităţii nervoase superioare. Rezultatele la care au ajuns candidaţii prezintă interes pentru metodica predării cititului. In procesul însuşirii cuvintelor noi, diferitele părţi componente ale cuvântului nu se reţin în chip egal, ci după anumite reguli pe care ajung să le constate candidaţii: primele şi ultimele silabe (câteodată litere), se reţin mai uşor decât celelalte. Candidaţii încearcă să explice aceste constatări pe baza învăţăturii fiziologice pavloviste, trăgând concluziile pedagogice corespunzătoare. Mai ales tovarăşul I. Cerghit a arătat iniţiativă în cercetare şi pe lângă tema principală s'a ocupat şi de unele probleme colaterale. Candidatul a

căutat să stabilească dacă litera inițială a cuvântului exercită influență asupra desfășurării stereotipului, datorită existenței legăturilor nervoase temporare vechi, anterior elaborate în scoarța emisferelor cerebrale. La fel a fost preocupat de rolul structurii gramaticale a limbii în formarea stereotipului dinamic verbal. Amândouă lucrările comisia le-a apreciat ca fiind dintre cele mai bune.

In aceeași direcție a studiului limbii a lucrat și tovarășa S. Ghiță. Ea a studiat problema: „Rolul kinesteziilor verbale în însușirea scrisului de către elevi". Ca bază teoretică, candidata pornește dela tezele lui I. V. Stalin cu privire la limbă ca instrument de comunicare, precum și dela învățătura lui I. P. Pavlov despre al doilea sistem de semnalizare în activitatea lui comună cu primul; ca bază metodică pornește dela cercetările autoarei sovietice L. C. Nazarova care a studiat această problemă la școlarii sovietici. Candidata își pune problema de o mare importanță pedagogică: în ce constă influența exercitată de vorbirea orală asupra limbajului scris în proces de formație și însușire, în ce constau particularitățile acestei însușiri, care sunt și cum se explică erorile tipice în scrisul elevilor și care sunt mijloacele pentru prevenirea și combaterea acestor erori? Demn de notat este faptul, că pornind dela datele obținute de L. C. Nazarova și confruntând cu acestea rezultatele proprii, candidata prelucrează creator un bogat material experimental cules dela diferite școli elementare din Cluj, ținând seamă de specificul limbii române în aspectul ei fonetic.

In tematica lucrărilor de diplomă catedra a fixat și unele lucrări în legătură cu învățământul preșcolar. In această direcție a lucrat tovarășa S. Ursu, studiind „Dezvoltarea conduitei voluntare la copilul preșcolar prin joc". Folosind material documentar sovietic, candidata a experimentat la diferite grădinițe de copii din Cluj, jocul „Parada de 1 Mai", orientându-se după îndrumările date de pedagogul sovietic Z. V. Manuilenco, dar adaptat la condițiile concrete de studiu. In cursul cercetării, candidata a urmărit și rolul organizator al vorbirii (al celui de al doilea sistem de semnalizare) în dezvoltarea și educarea conduitei voluntare la copii. Rezultatele la care ajunge, pe baza materialului cules, demonstrează cum odată cu trecerea copilului preșcolar dela grupa mică spre grupa mare, se accentuează tot mai mult rolul cuvântului asupra dezvoltării conduitei voluntare a copilului. Această problemă prezintă o mare importanță practică pentru educarea voinței copilului de vârstă preșcolară.

Dintre noțiunile de bază ale învățăturii fiziologice pavloviste, fără îndoială că noțiunea tipului de activitate nervoasă superioară, constitue veriga principală în problema formării și educării personalității copilului de vârste diferite. Catedra de psihologie a Facultății de Pedagogie dela Universitatea „V. Babeș" din Cluj a elaborat câteva teme în legătură cu această problemă. Tovarășul T. Pop a lucrat la problema: „Tipurile de activitate nervoasă superioară și posibilitatea determinării lor", pornind dela indicațiile metodice ale autoarei sovietice A. M. Zimchina, privitoare la posibilitatea determinării *mobilității* proceselor nervoase pe baza metodei imaginei consecutive. Rezultatele obținute experimental, candidatul le compară cu observațiile sale asupra acelorași elevi, pe care în calitate de pedagog și profesor a avut prilejul să-i cunoască timp îndelungat. In acest fel, candidatul ridică o problemă de mare actualitate pentru învățământul nostru: în ce fel și cum trebue folosită metoda observației în școală pentru cunoașterea particularităților individuale ale elevilor, în

scopul asigurării succesului la învățătură și, în general, acela al formării și educării lor pe baze științifice.

Pe lângă teme legate de învățământul normal, catedra a elaborat și teme în legătură cu învățământul special, pentru a veni în ajutorul absolvenților facultății de pedagogie din rândul cărora se vor recruta profesori și la școlile speciale de surdo-muți, orbi, etc. Tovarășul T. Miclea a lucrat la problema „Formării stereotipului dinamic verbal la copiii surdo-muți", în cadrul Școlii speciale de surdo-muți cu limba de predare română din Cluj. Candidatul pornește dela tezele lui I. V. Stalin privitoare la procesul desfășurării gândirii la oamenii care nu au limbă, dela învățătura lui I. P. Pavlov despre cele două sisteme de semnalizare și dela legile stabilite de N. I. Crasnogorschi privitoare la formarea stereotipului dinamic verbal la copii. El caută să vadă în ce măsură se aplică aceste legi în cazul însușirii cuvintelor noi de către copiii surdo-muți. In același timp, candidatul folosește indicațiile metodice extrem de prețioase ale lui A. I. Mett și N. A. Nichitina, privitoare la percepția vizuală a vorbirii orale și la tehnica cititului de pe buze (labiolectură). Organizând experimentul în două variante, candidatul a adunat un material bogat care i-a permis să desprindă câteva particularități specifice în formarea stereotipului dinamic verbal la copiii surdomuți. Totodată demonstrează superioritatea metodei analitico-sintetice elaborată de surdopedagogii sovietici, față de metoda structuralistă falsă, bazată pe concepția pseudoștiințifică gestaltistă în psihologie.

Deși, în general, în elaborarea tematicei lucrărilor de diplomă, catedra de psihologie s'a orientat precumpănitor spre munca de cercetare pe teren, totuși, ea a fixat și câteva teme de teoretizare a problemelor. Dintre lucrările cu caracter teoretic trebue menționată cu deosebire lucrarea „Învățătura lui I. P. Pavlov despre modificarea tipului de activitate nervoasă superioară sub influența mediului și a educației", lucrare susținută de tovarășul W. Roth. Folosind un material documentar sovietic extrem de vast, candidatul a reușit să prezinte situația actuală a problemei studiate. Comisia de examinare a apreciat lucrarea ca un model de elaborare teoretică a problemei. Candidatul a dat dovadă de pricepere în analiza și generalizarea faptelor, în prelucrarea independentă a materialului cules pe baza unui plan riguros și bine întocmit, precum și în concluziile pedagogice ce s'au desprins din problema tratată.

Pe lângă lucrările de diplomă despre care s'a vorbit, o serie de alți candidați au dus muncă de cercetare pe marginea unor probleme ca: „Importanța regimului în formarea deprinderilor la preșcolarul mic"; „Analiza psihologică a procesului de însușire a ortografiei"; „Modificările vasculare sub influența celui de al doilea sistem de semnalizare"; „Dezvoltarea memoriei voluntare la copii de vârstă preșcolară prin activitatea de joc" ș. a.

Analiza lucrărilor de diplomă menționate mai sus, arată că, atrași în munca de cercetare științifică, studenții pot da un ajutor prețios și multilateral catedrei de psihologie. Prin atragerea studenților în munca de cercetare științifică, catedra a reușit să realizeze o legătură mai strânsă între teorie și practică. Studenții din anul IV, fiind mai la curent cu realizările psihologiei sovietice decât o parte din învățătorii și profesorii din școli, au avut prilejul să popularizeze această știință cât timp au lucrat la diferite școli și în unele cazuri, au reușit să ridice nivelul predării nu numai

a psihologiei în învățământul mediu, ci și a celorlalte obiecte de învățământ.

Cu toate succesele obținute de catedra de psihologie în atragerea studenților la munca de cercetare științifică, nu putem să trecem, totuși, peste unele lipsuri serioase — de conținut și formă — ce se constată la o parte din lucrările de diplomă.

Deși interesul studenților pentru munca de cercetare științifică este în vădită creștere, totuși mai există un mare număr de studenți care nu privesc cu suficient curaj această muncă; ei nu au destulă încredere în cunoștințele și puterile lor de a duce la bun sfârșit o cercetare științifică.

Se poate constata o anumită tendință a studenților în ceeace privește orientarea lor spre diferite discipline. Cea mai mare parte se orientează spre disciplinele unde pot primi pentru lucrarea de diplomă o temă teoretică și nu spre teme care necesită o muncă de cercetare pe teren. Predominarea temelor teoretice față de cele care necesită muncă de cercetare pe teren, arată că studenții au fost obișnuiți cu o muncă intelectuală mai comodă. De aceea, în fața conducerii facultății și a catedrelor se impune sarcina realizării unor cerințe și exigențe egale față de lucrările de diplomă, la toate disciplinele ce se predau în facultate.

Revenind la lipsurile ce se constată în unele lucrări de diplomă, trebue să observăm, că, dacă în prezent nu se mai întâlnesc asemenea lucrări în care explicarea faptelor psihice să se facă în spiritul psihologiei descriptive prepavloviste, există însă destule lucrări de diplomă în care felul de aplicare a acestei învățături ar trebui să dea de gândit catedrei despre munca didactică și științifică pe care o desfășoară. Din aceste lucrări se poate vedea că o parte dintre candidați nu și-au însușit creator învățătura fiziologică pavlovistă despre activitatea nervoasă superioară. Explicarea activității psihice se face câteodată la un nivel de vulgarizare cu totul nepermis; în locul efortului de interpretare justă a materialului faptic în lumina învățăturii pavloviste, se constată tendința de a folosi mecanic diferite citate din opera lui I. P. Pavlov sau a elevilor săi; uneori materialul este cules în pripă și prezentat neglijent, iar în locul generalizărilor științifice abundă factologia și interpretarea neștiințifică; legătura dintre teorie și practică este slabă sau formală; aplicațiile pedagogice nu rezultă din cunoașterea și demonstrarea legilor care stau la baza faptelor psihice studiate. Asemenea concluzii sunt deseori notate în rapoartele comisiilor de examinare a lucrărilor de diplomă.

Mai mult încă. Dacă la o bună parte dintre candidați găsim o concepție ideologică justă, o atitudine combativă, de critică necruțătoare față de diferitele teorii psihologice burgheze, există destule lucrări în care aceasta este doar formală.

Unele lucrări de diplomă lasă mult de dorit și din punctul de vedere al formei în care sunt prezentate, al tehnicei muncii intelectuale independente a studentului. Altele dovedesc lipsa unui plan bine închegat (chiar dacă există o împărțire formală a lucrării pe capitole și subcapitole), dovada lipsei unui înalt nivel de stăpânire și prelucrare a materialului. In realizarea lucrării după plan se constată o proporționare nejustă a diferitelor capitole și subcapitole (luate în ordinea importanței lor).

De multe ori partea teoretică a lucrării, foarte bogată în material documentar, depășește — nejustificat — prin dimensiunile sale, partea de

prezentare și interpretare a datelor obținute în cursul cercetării. Uneori, partea teoretică a lucrării pune în discuție probleme prea generale, fără legătură directă cu tema; se poate vedea că în loc să stăpânească materialul, candidatul este stăpânit și covârșit de material, cantitatea materialului teoretic cules determină proporțiile lucrării; dimensiunile capitolelor se extind sau se restrâng nu după locul și importanța lor în economia generală a lucrării, ci după informația mai largă sau mai săracă a candidatului, din care cauză amănuntele nu sunt reduse la proporții juste, iar esențialul se pierde în noianul de amănunte.

Felul în care sunt formulate titlurile capitolelor, sau a subcapitolelor, arată imprecizie, confuzie și uneori chiar neglijență (de pildă, „Afirmațiile psihologilor burghezi", „Atitudinea preșcolarului față de problema cunoașterii", „Stereotipul dinamic a lui I. P. Pavlov" ș. a.). Se întâlnesc lucrări de diplomă care fiind redactate în pripă lasă de dorit sub raportul stilului, al folosirii termenilor de specialitate, conținând chiar serioase greșeli de limbă.

La fel, trebue menționate și lipsurile în legătură cu folosirea materialului bibliografic; (citarea autorului și a titlului denaturat al lucrării; citarea lucrării fără a se arăta editura, locul și data apariției ei; folosirea citatelor fără a se menționa pagina lucrării etc.). Aceste lipsuri în tehnica folosirii bibliografiei ridică problema îndrumării organizate și sistematice a studenților în acest domeniu, chiar din primii ani ai studiului la facultate. Care este cauza tuturor lipsurilor arătate mai sus? Cum pot fi ele înlăturate pe viitor?

★

Desigur că aceste lipsuri nu pot fi explicate printr'o singură cauză; dar tot așa de sigur este că explicația lor nu trebue s'o căutăm undeva înafara facultății, undeva înafara activității didactice și științifice a catedrelor și deci, și a catedrei de psihologie. Analiza și discutarea acestor lipsuri, în scopul îmbunătățirii acestei munci pe viitor, dezvăluirea cauzelor care le-au determinat, a constituit, în cadrul colectivului de catedră, un prilej de analiză critică a însăși muncii didactice și științifice a catedrei, precum și a muncii de îndrumare și conducere a lucrărilor de diplomă. Iată câteva din aceste cauze:

Catedra nu a reușit să mobilizeze și să antreneze, la timp, pe toți studenții anului IV, în vederea terminării din vreme a lucrărilor de diplomă. Deși tematica lucrărilor de diplomă a fost elaborată dela începutul anului școlar, totuși, în general studenții din anul IV s'au apucat de pregătirea și redactarea lucrării de diplomă abia în semestrul II, lucrarea fiind terminată la sfârșitul semestrului sau chiar după termen, cu aprobarea decanatului. Firește că, pregătind lucrarea de diplomă într'o lună-două, studentul era nevoit să lucreze în pripă, (cercetarea experimentală în școli se făcea uneori sumar, iar prelucrării materialului și redactării lucrării i se consacrau doar ultimele 10—15 zile). Așa dar, în loc să se pregătească temeinic pentru examenul de stat, candidatul, în ultima parte a anului școlar, era cu totul copleșit de lucrarea de diplomă.

In legătură cu aceasta, în fața catedrei s'a ridicat problema: când trebue să înceapă pregătirea lucrării de diplomă? Desigur, aici nu pot fi discuții: pregătirea studenților pentru examenul de stat — implicit deci și pentru

lucrarea de diplomă — trebue să înceapă încă din primul an de studii. Atragerea studenților în munca de cercetare științifică nu poate fi amânată până la anul IV de studii (cu atât mai puțin în sem. II al ultimului an de studii). Această activitate trebue să înceapă cu mult mai înainte. Când și sub ce formă? Desigur; sub forma obișnuită a activității studenților: la cursuri, seminarii, practica pedagogică, precum și în cadrul cercurilor științifice studențești. Ca membru al cercului științific studentul are posibilitatea începând cu anul II—III de studii, să lucreze la diferite probleme, să-și dezvolte deprinderile pentru munca de cercetare științifică. Lucrările efectuate în cadrul cercului, continuate și adâncite, pot să formeze temele lucrărilor de diplomă. In mod practic, de aici însă rezultă, că tematica cercului științific trebue să fie judicios aleasă încât să dea mai apoi posibilitate studenților să-și aleagă cu ușurință tematica lucrărilor de diplomă.

Cum s'au prezentat lucrurile la catedra de psihologie în această privință? Lucrurile s'au prezentat tocmai invers: tematica lucrărilor de diplomă s'a impus prin forța lucrurilor, în bună parte, tematicei cercului științific, deoarece la ședințele deschise ale cercului au putut prezenta lucrări cu caracter experimental numai studenții din anul IV, rezumând materialul cuprins în lucrările de diplomă. Pentru că studenții din anul II și III nu erau atrași în munca de cercetare științifică, cercul își ducea existența mai mult pe seama lucrărilor de diplomă ale studenților din anul IV.

In acest an școlar situația s'a schimbat întrucâtva, atât pe linia activității cercului științific, cât și pe linia lucrărilor de diplomă. Tematica cercului științific cuprinde și cercetări experimentale care au fost repartizate studenților din diferiți ani de studii. Cât privește lucrările de diplomă, majoritatea studenților lucrează de pe acum la ele și există toate garanțiile că ele vor fi încheiate până la începerea semestrului II. Câțiva studenți, — dintre cei mai buni — lucrează încă de anul trecut, la două teme experimentale; dar aceștia sunt cazuri izolate.

La îndrumarea și conducerea lucrărilor de diplomă nu a fost atras întreg colectivul de catedră, ci numai doi din membrii săi. Aici s'au luat în considerare nu atât posibilitățile reale de a conduce 10—12 lucrări într'un singur semestru, cât mai ales criteriul completării normei didactice. Din această cauză a lipsit o planificare și coordonare justă a conducerii lucrărilor de diplomă, precum și o repartizare a acestei munci pe întreg colectivul de catedră. Desigur, s'a procedat greșit. De aceea în acest an școlar, în munca de conducere a lucrărilor de diplomă au fost atrase mai multe cadre. Pentru a veni în ajutorul studenților, catedra a proiectat elaborarea unui îndrumător care să conțină indicații metodice în legătură cu munca de cercetare științifică.

Tematica lucrărilor de diplomă fiind fărâmițată, nu a putut să fie axată îndeajuns pe preocupările științifice de bază ale catedrei. Din această cauza a lipsit o unitate metodică și științifică în conducerea lucrărilor de diplomă. De altfel, faptul nu a fost întâmplător, deoarece această unitate a lipsit în chiar sânul colectivului de catedră. In colectivul de catedră funcționau 5 colective, iar colectivul de catedră însuși cuprindea 5 membri! Fiecare membru al colectivului lucra la o problemă separată, cu o metodică de cercetare specifică, încât această fărâmițare a forțelor reducea la minimum ajutorul în colectiv.

Acest „stil" de muncă s'a răsfrânt păgubitor și asupra muncii de cercetare științifică a studenților. Au fost cazuri când unii dintre candidați au fost atrași în munca științifică a colectivului de catedră (sunt tocmai cazurile celor mai bune lucrări de diplomă); dar majoritatea studenților au lucrat înafara colectivului de catedră, primind doar îndrumările necesare pentru temele pe care le-au ales. In acest an școlar, s'a realizat o mai mare unitate în tematica științifică a catedrei, o mai mare concordanță între această tematică și tematica lucrărilor de diplomă; deasemeni a fost atras un număr mai mare de studenți din anul IV, în activitatea științifică a colectivului de catedră.

In cadrul facultății, nu a existat o colaborare rodnică între colectivul catedrei de psihologie și cel al catedrei de pedagogie, pentru rezolvarea problemelor didactice, metodice și științifice comune. Aceasta a făcut ca unele forme ale activității studenților să fie puțin fructuoase, ba chiar să fie organizate greșit.

Anul acesta s'a îmbunătățit colaborarea celor două colective de catedră. Ele au colaborat fructuos la rezolvarea problemei determinării și modificării tipului de activitate nervoasă superioară a elevilor. In această muncă, este atras întreg anul II al facultății, în cadrul practicei pedagogice.

Există și alte probleme de actualitate care necesită activitatea comună a catedrelor de pedagogie și psihologie. Să luăm de pildă problema analizei psihologice a lecțiilor pe care le țin studenții practicanți în fața elevilor. Dacă aplicarea creatoare a învățăturii pavloviste în pedagogie înseamnă construirea procesului instructiv-educativ pe baza cunoașterii legilor activității nervoase superioare, atunci este firesc ca lecțiile ținute de studentul practicant să fie analizate tocmai din acest punct de vedere. Or ce se întâmplă? In cel mai bun caz, lecțiile sunt analizate într'un limbaj psihologist descriptiv, fără să se facă apel la cunoștințele studenților despre legile obiective ale activității nervoase superioare și implicit, fără să li se ceară să-și organizeze lecțiile ținând seamă de aceste legi.

Catedra de psihologie nu s'a preocupat îndeajuns de formele superioare ale muncii intelectuale independente ale studenților și de etapele pregătitoare în vederea ei. In general munca independentă a studentului se reduce la conspectarea materialului bibliografic, la rezumarea acestui material, la întocmirea unor scheme pe marginea materialului parcurs în vederea participării la discuțiile seminariale. Cercul științific oferă posibilități mari pentru formarea deprinderilor muncii intelectuale independente, dar cercul are încă multe lipsuri și nu și-a creat încă o tradiție puternică, nu a reușit să atragă decât un număr relativ redus de studenți pe care să-i activeze în mod obiectiv. Pe de altă parte, universitatea nu dispune de un buletin științific care să dea posibilitate studenților să publice, să se afirme, să se dezvolte.

In această situație, studentul ajunge în anul IV și este pus deodată în fața unei lucrări de mare răspundere — lucrarea de diplomă pentru examenul de stat — lucrare pentru care nu a fost îndeajuns de pregătit în anii precedenți.

Așa dar lipsurile menționate din lucrările de diplomă, în cea mai mare parte, se explică prin însăși lipsurile din munca didactică, metodică și științifică a catedrei.

Discutarea lucrărilor de diplomă constitue pentru colectivul catedrei de psihologie un prilej de analiză critică și autocritică a activității didac-

tice și științifice pe care a desfășurat-o colectivul catedrei. Această analiză va ajuta la înțelegerea izvoarelor lipsurilor existente, la cunoașterea cauzelor care le-au determinat. Cunoașterea acestor cauze a creat premize favorabile pentru ca, începând din acest an școlar, catedra de psihologie să fie preocupată de aflarea unor noi metode de lucru care să ducă la înlăturarea lipsurilor și la învingerea greutăților încă existente în munca didactică și științifică. Nu încape îndoială că, pășind pe acest drum, lucrările de diplomă ale absolvenților din anul școlar curent, se vor prezenta la un nivel mult mai ridicat, decât în anul școlar precedent.

Munca metodică în raion [1]

Munca metodică în raion, scopul şi sarcinile acesteia. — Formele şi aspectele muncii cercurilor metodice pe şcoli. — Formele şi aspectele muncii cabinetului pedagogic raional (orăşenesc). — Conţinutul muncii metodice cu educatorul. — Organizarea muncii cercurilor metodice pe şcoli şi pe raioane.

Munca metodică în raion, scopul şi sarcinile acesteia

In rezolvarea cu succes a sarcinilor importante şi de răspundere care stau în faţa şcolii sovietice pentru a asigura educaţia comunistă a elevilor, o mare însemnătate are munca metodică just organizată şi desfăşurată în mod sistematic.

Prin munca metodică în raion se înţelege munca sistematică a secţiei raionale de învăţământ public pentru îmbunătăţirea continuă a pregătirii educatorilor din raionul respectiv, în vederea activităţii lor instructiv-educativă curente; studierea, generalizarea şi popularizarea experienţei celor mai buni educatori şi diriginţi precum şi ajutorarea educatorilor în munca lor instructiv-educativă; ţinând seama de calificarea şi experienţa lor pedagogică. Munca metodică în raion se desfăşoară în cercurile metodice pe şcoli şi în cabinetele pedagogice raionale (orăşeneşti).

Munca metodică în raion se organizează pe baza instrucţiunilor cu privire la cercul metodic pe şcoli al învăţătorilor dela clasele I—IV şi a instrucţiunilor cu privire la cabinetul pedagogic raional (orăşenesc), instrucţiuni date de Ministerul Învăţământului public al R.S.F.S.R. la 6 Decembrie 1947. Aceste instrucţiuni stabilesc scopul şi sarcinile, formele, organizarea şi conţinutul muncii metodice desfăşurată cu educatorii şcolilor din raion (oraş).

Scopul muncii metodice, oriunde s'ar desfăşura aceasta, îl constitue ridicarea nivelului ideologic teoretic, şi al pregătirii pedagogice a educatorilor în vederea unei mai bune organizări a muncii instructiv-educative în şcoală.

Formele şi aspectele muncii cercurilor metodice pe şcoli

Munca metodică cu învăţătorii şcolilor elementare sătesti, cu învăţătorii claselor I—IV dela şcolile de 7 şi de 10 ani, se desfăşoară în *cercurile metodice pe şcoli*. Asemenea cercuri se organizează pe lângă şcoala cea

[1] Traducerea din Şcolovedenie, Acad. ped. Nauc. R.S.F.S.R. 1952, pag. 41.

mai bună, care trebue să fie la distanță aproximativ egală de celelalte școli și în primul rând pe lângă o școală de 7 sau de 10 ani. Directorul (conducătorul) școlii pe lângă care funcționează un asemenea cerc, răspunde de organizarea și desfășurarea muncii cercului respectiv.

In cercul metodic pe școli, forma de activitate permanentă o constitue cercurile metodice pe clase, care cuprind învățătorii dela clasele I—IV; conducătorii (președinții) acestor cercuri, sunt aleși de către responsabilul cabinetului pedagogic raional, în colaborare cu directorul școlii pe lângă care s'a organizat cercul metodic; conducătorii (președinții) cercurilor sunt aleși dintre învățătorii cei mai experimentați și mai calificați ai claselor elementare ale școlilor, învățători care intră în componența cercului metodic respectiv și care sunt confirmați apoi de către șeful secției raionale de învățământ public. Controlul asupra muncii cercurilor metodice pe școli îl realizează secția raională de învățământ public prin cabinetul pedagogic și inspectorii școlari. In raioanele sătești majoritatea școlilor elementare au unul sau două posturi; cele mai multe școli nu au clase paralele. O importanță deosebită — pentru învățământul la sate — o au cercurile metodice ale învățământului pe școli, cercuri care trebue să stea în centrul muncii metodice cu învățătorii claselor I—IV.

Intărirea prin toate mijloacele a acestor cercuri și dezvoltarea activității lor este o sarcină permanentă. La orașe — dacă acest lucru corespunde scopului propus — în locul cercurilor pe școli, se pot organiza cercuri metodice pe clase, pe raion sau chiar pe întregul oraș, cu învățătorii claselor I—IV.

Formele și aspectele muncii cabinetului pedagogic raional (orășenesc)

Răspunderea pentru organizarea și pentru desfășurarea muncii metodice în raion (oraș) revine cabinetului pedagogic raional (orășenesc). Cabinetul pedagogic este instituția metodică a secției raionale (orășenești) de învățământ public; el este condus de un responsabil numit de șeful secției regionale (de ținut a învățământului public și de Ministerul Invățământului Republicii autonome respective) pe baza propunerii șefului secției raionale (orășenești) de învățământ.

Cabinetul lucrează după un plan aprobat de șeful secției raionale (orășenești) de învățământ public. Cabinetul raional (orășenesc) ia toate măsurile în strâns contact cu inspectorul școlar din raion (oraș) care trebue să ajute cabinetul pedagogic prin toate mijloacele și să ia parte la activitatea lui. In activitatea sa, cabinetul pedagogic raional (orășenesc) se sprijină pe activul educatorilor; crearea acestui activ și munca sistematică cu el este una din sarcinile de bază ale cabinetului. Pe lângă cabinet funcționează cercuri metodice pe obiecte cuprinzând educatori care predau la clasele V—VII și VIII—X; conducătorii (responsabilii) acestor cercuri sunt aleși de către responsabilul cabinetului pedagogic, din rândul celor mai buni educatori si sunt confirmați de șeful secției raionale (orășenești) de învățământ public. Responsabilul cabinetului pedagogic raional ține — cel puțin odată la două luni — consfătuiri de îndrumare cu conducătorii (responsabilii) cercurilor pe clase și pe obiecte. Cabinetul pedagogic desfășoară deasemeni munca metodică cu diriginții, directorii de studii și directorii școlilor, organizând pentru ei consfătuiri și seminarii, după indicațiile șefului secției raionale (orășenești) de învățământ public. O aplicare largă în practica muncii cabinetului pedagogic își găsesc: organizarea con-

sultațiilor individuale și în grup, alcătuirea referatelor, a conferințelor și convorbirilor, organizarea cercurilor, excursiilor, vizionărilor în colectiv a spectacolelor de teatru, cinematograf, etc. Cabinetul pedagogic își organizează întreaga sa muncă pe baza studierii multilaterale a activității școlilor și educatorilor din raionul (orașul) respectiv. In acest scop, cabinetul stabilește vizitarea școlilor și organizarea lecțiilor deschise ale celor mai buni educatori și metodiști, lecții urmate de discuții și concluzii, indică temele ce urmează a fi studiate de unele școli și de către unii educatori; strânge și expune materiale metodice, organizează o expoziție pedagogică permanentă, ca și expoziții tematice mobile, ajută la strângerea și tipărirea materialelor despre experiența pedagogică a celor mai bune școli a celor mai buni educatori, a celor mai bune cercuri și comisii metodice. Pe lângă cabinetul pedagogic există o bibliotecă și un fond mobil de cărți pentru înzestrarea cu material de specialitate a cercurilor metodice pe școli și a fiecărei școli în parte.

Indicațiile și instructajul necesar organizării activității, stabilirii conținutului și desfășurării muncii metodice, sunt primite de către cabinetul pedagogic dela *Institutul regional (de ținut) de Perfecționare a Cadrelor Didactice,* care e obligat să țină o legătură permanentă cu toate cabinetele pedagogice raionale (orășenești) ale regiunii, ținutului sau Republicii autonome respective.

Conținutul muncii metodice cu educatorul

Conținutul muncii metodice, desfășurată de cercurile pe școli și de cabinetele pedagogice raionale (orășenești), este determinată de sarcinile care stau în fața școlii sovietice.

Intreaga muncă a școlii a fiecărui educator, trebuie să fie pătrunsă de *ideologia comunistă* și să se desfășoare în spiritul politicii partidului nostru. Conținutul de bază al muncii metodice, oriunde s'ar desfășura această muncă, îl constitue înarmarea educatorilor cu învățătura lui Marx-Engels-Lenin-Stalin, lărgirea orizontului lor politic, rezolvarea problemelor educării ideologice și politice a elevilor atât în clasă — în timpul lecțiilor — cât și în munca din afara clasei sau a școlii.

In toate cercurile metodice o atenție deosebită se acordă rezolvării problemelor privitoare la formarea la elevi a bazelor concepției materialist-dialectice asupra vieții, educării elevilor în spiritul patriotismului sovietic și al mândriei naționale, precum și formării la elevi a conștiinței socialiste și a normelor socialiste ale comportării.

O condiție de bază în asigurarea unui înalt nivel al muncii instructiv-educative, o constitue *caracterul* cu adevărat științific al predării.

Acest lucru obligă pe fiecare educator să-și perfecționeze și să-și lărgească necontenit cunoștințele în domeniul științei marxist-leniniste și în domeniul specialității respective, iar pe conducătorii muncii metodice să înarmeze în mod sistematic pe pedagogi cu ultimele cuceriri ale științei.

Problemele didactice și metodice trebue să stea permanent în centrul atenției tuturor organizațiilor metodice, inclusiv al cercurilor metodice pe școli și pe raion. Organizarea justă din punct de vedere pedagogic a lecției expunerea materialului într'o formă accesibilă elevilor, folosirea într'o cât mai mare măsură a materialului didactic, executarea tuturor demonstrațiilor și a experiențelor prevăzute de programă, organizarea sistematică a materialului predat, înarmarea elevilor cu deprinderile muncii independente,

conținutul și „dozarea" temelor pentru acasă, formele și metodele verificării orale și scrise a cunoștințelor elevilor, toate aceste probleme se rezolvă în mod practic în cercurile metodice pe școli și pe raioane.

In cercurile metodice se discută deasemeni problemele educării elevilor, a comportării lor în școală și în afara școlii, problema respectării „Regulilor pentru elevi" etc.

O atenție deosebită se acordă organizării muncii metodice cu învățătorii claselor I—IV (mai ales în școlile sătești, care au unul sau două posturi), dat fiind că școala elementară constitue fundamentul pe care se construește întreaga instruire și educare ulterioară a elevilor.

Imbunătățirea predării gramaticii, organizarea metodică a desfășurării lecțiilor de lectură explicativă, îmbunătățirea exprimării orale și scrise a elevilor, intensificarea cunoașterii și aplicării regulilor de ortografie și punctuație, formarea la elevi a deprinderilor temeinice de calcul oral și scris, formarea deprinderii de a rezolva problemele, a geografiei, a istoriei la clasa IV, asupra tuturor acestor probleme învățătorii dela clasele elementare trebue să primească indicații clare, concrete în cercurile metodice pe școli și la cabinetul pedagogic raional (orășenesc).

La cercurile metodice pe clase (pentru învățătorii dela clasele I—IV și pe obiecte, pentru profesorii dela clasele V—X) educatorii primesc indicații cu privire la planificarea materialului prevăzut de programă pentru luna următoare, analizează cele mai grele probleme ale muncii instructiv-educative (în clasă, în afara clasei sau extrașcolară) țin lecții deschise și fac schimb de experiență; prezintă și discută referate în scopul îmbogățirii cunoștințelor de cultură generală și al ridicării calificării pedagogice.

Unul din obiectivele cercetării și analizei cercurilor metodice pe școli și pe raioane, îl constitue problemele organizării conținutului și metodicii desfășurării muncii cu elevii în afara clasei și extrașcolare precum și a muncii diriginților, a organizațiilor de comsomol, pionieri și elevi din școală.

Educatorii începători și insuficient pregătiți trebue să fie permanent în atenția conducătorilor muncii metodice.

In timpul asistării la lecțiile acestor educatori și al convorbirilor cu ei, trebue să se observe lacunele lor ideologice și teoretice precum și pregătirea lor pedagogică. Pe baza acestor constatări se alcătuește un plan separat de muncă pentru ajutorarea și îndrumarea lor.

Educatorii — studenți scutiți de frecvență dela diferite facultăți — au deasemeni nevoe de ajutor. A ajuta pe acești educatori să obțină cursurile (materialele) de care au nevoe, a organiza pentru ei consultații individuale și în grup — aceasta e una din sarcinile esențiale ale fiecărui cabinet pedagogic raional (orășenesc).

Un alt obiectiv al muncii cercurilor metodice îl constitue studierea, generalizarea și popularizarea experienței celor mai buni educatori, directori, directori de studii, instructori de pionieri.

In lumina hotărîrilor celui de al XI-lea congres al Comsomolului și a celei de a 7-a plenare a C.C. al Comsomolului, o atenție deosebită trebue acordată metodicii muncii cu pionierii.

Organizarea muncii cercurilor metodice pe școli și pe raioane

Munca metodică înfăptuită de către cercurile metodice pe școli și de către cabinetul pedagogic raional (orășenesc) trebue să fie planificată cu rigurozitate.

Planul calendaristic al muncii cercurilor metodice pe școli și al cabinetului pedagogic raional (orășenesc) se alcătuește pentru fiecare pătrar al anului școlar în curs.

In plan sunt prevăzute măsurile concrete, persoanele cărora li se încredințează îndeplinirea diferitelor sarcini, precum și termenele de îndeplinire a sarcinilor. In scopul unei mai bune și mai eficace organizări a muncii metodice în cercurile pe școli, Ministerul Învățământului al R.S.F.S.R. a permis șefilor secțiilor raionale de învățământ public să stabilească în fiecare lună o anumită zi, pentru munca cercurilor metodice pe școli, cu învățătorii claselor I—IV. In această zi, învățătorii care predau la aceste clase sunt eliberați de sarcini în școală și participă în mod obligatoriu la munca cercurilor metodice pe școli (ordinul Nr. 863 din 27 Decembrie 1947).

Pentru cei ce studiază individual problemele teoriei marxist-leniniste, munca poate fi organizată sub formă de convorbiri în grup, consultații, conferințe și alte forme ale învățământului politic. Tematica acestor conferințe și componența grupului de lectori și consultanți sunt neapărat confirmate de secțiile de propagandă și agitație ale comitetelor raionale ale P.C.U.S.

Munca metodică în cercurile pe școli și în cabinetele pedagogice raionale (orășenești) se organizează pe baza cerințelor școlilor și ale educatorilor; în desfășurarea acestei munci trebue să îmbinăm cu pricepere munca individuală, independentă a fiecărui educator, cu formele colective ale muncii în organizațiile metodice. Temele ce se dau unor școli și educatori, trebue să fie bine gândite, clar formulate, temeinic prelucrate, să se indice bibliografia ce trebue neapărat citită și să se asigure conducerea calificată în îndeplinirea acestor sarcini. Munca în cercurile metodice pe școli și raioane (orașe) trebue desfășurată astfel ca fiecare problemă să fie rezolvată la un înalt nivel ideologic și pedagogic și aceasta nu numai din punct de vedere teoretic, ci și practic.

Intre munca metodică desfășurată în școli și cea desfășurată în cercurile pe școli și pe raioane, există o strânsă legătură. In planificarea muncii cercurilor metodice pe școli și pe raioane, trebue neapărat ridicate acele probleme, în rezolvarea cărora sunt interesați în momentul respectiv educatorii din anumite școli sau anumite raioane. La discutarea problemelor incluse în planul de muncă al cercurilor metodice pe școli și pe raioane, trebue atrași educatorii și colectivele pedagogice ale diferitelor școli, în ordinea în care acestea au primit temele dela cercul metodic pe școli sau dela cabinetul pedagogic raional.

Inspectorul școlar de pe lângă secția raională (orășenească) de învățământ public, nu-și limitează activitatea la controlul și conducerea activității cabinetului pedagogic raional (orășenesc) și a cercurilor metodice pe școli ci participă activ la munca acestora.

Practica arată că cei mai buni inspectori, în timpul inspectării școlilor, atrag în muncă pe colaboratorii cabinetului pedagogic raional (orășenesc) și pe cei mai buni educatori care participă activ la cercurile metodice pe școli și pe raion. Pe de altă parte inspectorii înșiși țin referate instructive la consfătuirile și adunările educatorilor, adunări organizate de cabinetul pedagogic raional (orășenesc) și de cercurile metodice raionale, iar unii dintre ei țin seminarii cu directorii și directorii de studii ai școlilor și chiar cu educatorii, ținând seamă de specialitatea lor.

Dela înființarea cercurilor metodice pe școli și a cabinetelor pedagogice raionale (orășenești), a fost acumulată o vastă experiență pozitivă în domeniul muncii cu educatorii. In fiecare regiune, ținut, republică auto-

nomă, sunt numeroase cercuri metodice pe școli și cabinete pedagogice raionale (orășenești), care desfășoară an de an o muncă importantă pentru ridicarea nivelului ideologic-teoretic și profesional al educatorilor dela toate clasele și obiectele, înregistrează experiența cea mai bună în muncă și fac din ea un bun al tuturor școlilor și educatorilor. Necesitatea studierii pedagogice a creat o nouă formă a muncii metodice: *conferințele științifice*-practice ale educatorilor.

A crescut considerabil activitatea creatoare a educatorilor în prelucrarea celor mai actuale probleme ale teoriei pedagogice și a practicii școlare. Acest lucru îl arată deosebit de limpede conferințele științifice-pedagogice orășenești, raionale și interraionale ca și „lecturile pedagogice" care au început să se desfășoare în ultimul timp.

Aceste noi forme de activitate metodică sunt precedate de studierea independentă de către educatori a literaturii corespunzătoare, de analiza și organizarea temeinică a muncii în școală în legătură cu tema aleasă de ei.

Munca metodică în școală[1]

Sarcinile muncii metodice în școală. — Formele muncii metodice colective a educatorilor. — Organizarea muncii metodice individuale a educatorului. — Cerințele față de îmbunătățirea muncii metodice. — Alcătuirea planului pentru munca metodică. — Împărțirea sarcinilor între educatori. — Evidența rezultatelor muncii metodice. — Organizarea muncii metodice. — Cabinetul pedagogic al școlii

Sarcinile muncii metodice în școală

In sistemul ridicării calificării educatorilor, un loc de seamă îl ocupă munca metodică în școală. Creșterea cerințelor față de calitatea cunoștințelor elevilor, obligă pe fiecare educator să participe activ la munca metodică, indiferent de activitatea și pregătirea lui pedagogică.

Pentru școala medie, școala de 7 ani și pentru școala elementară cu multe posturi, organizarea muncii metodice este absolut obligatorie și intră în planul de muncă al acestora ca una din sarcinile principale.

Sarcinile de bază ale muncii metodice a educatorilor, după cum arată „Instrucțiunile asupra muncii metodice în școală" (1947), sunt:

a) ridicarea sistematică a nivelului pregătirii ideologico-politice;

b) găsirea unor metode și procedee noi, mai perfecționate cu privire la instruirea și educarea copiilor;

c) studierea și popularizarea experienței celor mai buni educatori și diriginți;

d) studierea lucrărilor noi apărute în domeniul pedagogiei, metodicii, literaturii pentru copii și științei;

e) formarea deprinderilor de muncă individuală în domeniul problemelor teoretice.

Formele muncii metodice colective a educatorilor

Organul metodic de bază, care ajută la unirea întregului colectiv de educatori sub conducerea directorului, îl constitue *consiliul pedagogic al școlilor.*

De justa organizare a muncii consiliului pedagogic, depinde calitatea întregii munci metodice în școală. Directorul școlii trebue să se străduiască să facă din consiliul pedagogic un centru de gândire pedagogică în școală.

[1] Traducere din Școlovedenie, Acad. ped. Nauc. R.S.F.S.R. 1952 pag. 218.

Prelucrarea temelor stabilite de către consiliul pedagogic se desfășoară în următoarele forme de organizare:

Cercul metodic al învățătorilor dela clasele elementare; comisiile pe obiecte ale educatorilor dela clasele V—X; cercurile diriginților.

Primele două forme de organizare sunt formate din cel puțin 3 educatori care lucrează în clasa respectivă sau la obiectul respectiv. In caz că școala nu are un asemenea colectiv de educatori, nu se creiază cercuri metodice speciale pentru fiecare clasă și nici comisii pe obiecte, iar educatorii se integrează — după clasa sau obiectul respectiv — în munca *cercurilor metodice și în comisiile pe obiecte raionale sau orășenești.*

In asemenea cazuri, în școală pot fi create cercuri pentru clasele I—II, III—IV sau chiar un colectiv pedagogic, care să cuprindă toți învățătorii care predau la clasele elementare, sub conducerea directorului școlii, pentru rezolvarea problemelor de importanța obștească.

Educatorii claselor V—X pot fi reuniți în comisiile pe grupuri de obiecte ca: științele umaniste, fizico-matematice, și științele naturale. Cercurile diriginților se organizează separat pentru diriginții claselor V—VII și VIII—X.

Munca metodică își concentrează atenția, mai ales, asupra studierii problemelor legate de ridicarea calității muncii educatorului și dirigintelui. La aceasta se referă, după cum arată „Hotărîrea asupra muncii metodice", următoarele:

a) studierea sarcinilor de bază ale educației comuniste în lumina învățăturilor lui Lenin și Stalin, a hotărîrilor partidului și guvernului despre școală și a hotărîrilor C.C. al P.C.U.S., asupra problemelor ideologice;

b) studierea programelor și a indicațiilor metodice precum și a manualelor și a materialului didactic aplicat în școală;

c) planificarea muncii școlare (planurile de pătrare și de lecție, planurile și metodele repetării materiei în sistemul învățării și al repetării finale, planul și metodele lucrărilor de control);

d) metodica pregătirii pentru lecții — potrivit scopurilor și tipurilor lecțiilor, — metodica desfășurării lecțiilor;

e) metodica, formele și conținutul muncii ideologico-politice a educatorului cu elevii în timpul lecției și în afara clasei și a școlii;

f) metodica pregătirii elevilor la lecție;

g) metodele de studiere și cunoaștere a elevilor;

h) problemele materialului didactic în școală;

i) schimbul de experiență între educatori;

j) organizarea muncii instructiv-educative cu elevii rămași în urmă la învățătură; metodele folosite în prevenirea și combaterea rămânerii în urmă la învățătură;

k) metodica muncii cu elevi buni și foarte buni la învățătură, studierea intereselor și cerințelor lor;

l) studierea literaturii social-politice, pedagogice, metodice și a celei de specialitate; familiarizarea cu cele mai noi descoperiri și realizări în știință, tehnică, artă;

m) familiarizarea cu noutățile literaturii pentru copii (beletristică, literatură științifică de popularizare);

n) discutarea referatelor și a comunicărilor despre munca unor educatori.

In cercurile metodice ale diriginților se analizează următoarele probleme: a) studierea sarcinilor de bază ale educației comuniste în lumina învățăturilor lui Lenin și Stalin, a hotărîrilor partidului și guvernului despre școală și a hotărîrilor C.C. al P.C.U.S. asupra problemelor ideologice; b) formele, metodele și conținutul muncii educative cu elevii; metodica desfășurării lecțiilor și a activității în afara claselor și extrașcolare; c) studierea particularităților de vârstă la copii și la adolescenți; d) metodele folosite în munca de cunoaștere a elevilor și alcătuirea caracterizărilor pedagogice; e) metodele organizării colectivului de copii și ale înrădăcinării în conștiința copiilor a „Regulilor pentru elevi"; f) formele și metodele ajutorării organizațiilor de comsomol, de pionieri și comitetului de elevi; g) metodica și conținutul educației ideologico-politice, morale și estetice a elevilor; h) metodica educației fizice și a muncii sportive de masă; i) metodele și conținutul propagandei pedagogice printre părinți și în rândul populației; j) familiarizarea cu experiența celor mai buni diriginți; k) munca organizatorică a diriginților, planificarea și conducerea muncii de strângere și organizare a materialelor documentare în ceeace privește activitatea cercului metodic.

Alcătuind planul de muncă al cercurilor metodice și al comisiilor pe obiecte, responsabilii acestora se străduesc să asigure creșterea fiecărui educator.

Ședințele cercurilor metodice și ale comisiilor pe obiecte nu trebuesc transformate în prezentarea referatelor unora și acelorași educatori (de obicei ale celor mai calificați).

In munca cercurilor metodice, se aplică metode variate. Dacă cei mai experimentați pedagogi pot lua asupra lor prelucrarea temelor cu caracter de cercetare, educatorii care sunt abea la începutul activității lor pedagogice, încep cu prelucrarea temelor simple și ușoare. Forma obișnuită de muncă a cercurilor metodice ale școlii, o constitue pregătirea de către educatori a referatelor și comunicărilor, pe baza studierii literaturii și a generalizării experienței practice. Pentru rezolvarea unei probleme importante și grele de metodica predării, e bine să se țină *lecții deschise*, lecții care au intrat încă demult în practica muncii multor școli. Aceste lecții se deosebesc de cele obișnuite prin alcătuirea amănunțită a planului, prin alegerea celor mai importante teme și a celei mai precise formulări. Pentru lecțiile deschise se aleg teme care dau posibilitatea discutării unor probleme de mare importanță: lupta împotriva formalismului în învățământ, educația ideologică politică în timpul lecției, organizarea repetării materialului predat, antrenarea elevilor la munca independentă în timpul lecției etc.; temele lecțiilor deschise pot fi și probleme mai puțin cuprinzătoare, a căror rezolvare e cerută de practica școlii respective.

Lecțiile deschise sunt ținute de obicei de educatorii cei mai experimentați și sunt pregătite cu scrupulozitate de aceștia.

Conspectul lecției e văzut de directorul de studii, iar în unele cazuri și de metodistul secției raionale de învățământ public. Lecțiile deschise au loc în prezența directorului, a directorului de studii, a profesorilor dela obiectul sau clasa respectivă, iar uneori și a profesorilor dela alte școli, care vor să ia parte la lecție. După lecție are loc analiza ei, în urma căreia se trag concluzii cu privire la calitatea ei.

Numărul lecțiilor deschise nu trebue să fie prea mare, fiindcă în cazul acesta nici educatorii, nici conducătorii școlilor nu vor fi în stare să ducă toată munca legată de organizarea acestor lecții.

BIBLIOTECA CENTRALĂ
SIBIU

Ca exemplu de organizare justă a muncii cercului metodic poate fi dată experiența uneia dintre școlile din Moscova. Conform planului general, schițat de consiliul pedagogic, toate cercurile metodice dela clasele elementare au lucrat tema „Îmbunătățirea exprimării scrise și a nivelului cunoștințelor elevilor". La cercuri au fost prelucrate problemele: 1) felurile dictărilor și copierilor, 2) analiza greșelilor, 3) expunerile și compozițiile în școala elementară, 4) metodica repetării, 5) materialul didactic în învățarea limbii ruse.

Fiecare temă a fost supusă unei studieri teoretice. Toți educatorii au fost antrenați să studieze tema dată. Prin lecțiile deschise, experiența unor educatori a fost cunoscută de toți educatorii din școală. Concluziile cercurilor au intrat în referatul consiliului pedagogic.

Organizarea muncii metodice individuale a educatorului

Munca rodnică a cercurilor metodice ale școlii poate fi înfăptuită numai prin desfășurarea *muncii individuale independente de către fiecare educator*. Adesea educatorii bine pregătiți sunt preocupați de o anumită problemă, sau potrivit specialității lor îndeplinesc sarcini încredințate de institutele de perfecționare a cadrelor didactice. Spre munca metodică individuală se simt atrași și ceilalți profesori, mai ales cei tineri care sunt la începutul activității lor pedagogice. Pentru a atrage pe educatorul neexperimentat în participarea activă la munca obștească, e bine să i se încredințeze acestuia sarcini potrivit cu puterile și pregătirea sa; spre exemplu, să facă conspectul unei lecții cu o temă grea sau să caracterizeze un elev, să-și expună părerea asupra unui articol metodic citit. Adesea e nevoie să învățăm pe educator cum să lucreze cu cartea, cum să facă selecția și generalizarea cărților, cum să alcătuiască niște teze sau un plan dezvoltat al convorbirii cu elevii, cu părinții, cum să scrie o dare de seamă.

Educatorii desfășoară munca metodică individuală, sub conducerea directorului sau a directoarei de studii chiar și în cazul când nu poate fi organizat un cerc metodic (atunci când nu există un număr suficient de educatori).

Munca individuală a educatorului face parte din planul școlii și e supusă evidenței și verificării.

In unele școli s'a introdus practica alcătuirii de către fiecare educator a unui plan de muncă în care să fie cuprinse propunerile sale personale în vederea ridicării nivelului cultural. Directorul școlii aprobă aceste planuri și verifică în mod sistematic îndeplinirea lor. In alte școli educatorii primesc din partea conducerii școlii sarcini individuale în legătură cu studierea diferitelor probleme ale muncii instructiv-educative.

Cerințele față de conducătorii muncii metodice

Conducerea și îndrumarea întregii munci metodice în școală îi revine directorului. Organizatorul muncii metodice e directorul de studii. Conducerea diferitelor cercuri metodice și a comisiilor pe obiecte, revine responsabililor acestor cercuri și comisii.

Conducerea muncii metodice cere din partea conducătorilor școlii calificarea corespunzătoare și interes pentru această muncă. Putem spune că acolo unde în fruntea școlii se află un pedagog cult, care se preocupă de problemele instrucției și educației, acolo și colectivul pedagogic desfășoară o muncă creatoare.

Alcătuirea planului muncii metodice

Prima sarcină a conducerii școlii este alcătuirea planului concret pentru organizarea și desfășurarea muncii metodice. Planul muncii metodice nu trebue să cuprindă — cum se întâmplă de obicei cu planurile școlare — un șir de măsuri organizatorice, nu trebue să înșire numărul organizațiilor metodice, să enumere responsabilii lor și termenele îndeplinirii sarcinilor.

Tematica problemelor metodice, pentru anul școlar în curs, nu trebue să reprezinte înșirarea șablon, repetată, din an în an, a problemelor generale, fără aplicarea la cerințele concrete ale școlii respective și ale etapei școlare respective. Introducerea în noul plan a problemelor rezolvate de școală în anul școlar precedent, este permisă numai atunci când aceste probleme se pun într'un chip nou, când ele urmează a fi aprofundate.

In caz contrar, asemenea repetări sunt dovada unei munci formale. Numai punerea problemelor metodice actuale, ridicate în însăși practica școlii, asigură interesul educatorilor față de ele și, prin urmare, asigură caracterul creator al activității acestora.

In alcătuirea planului muncii metodice trebue avute în vedere particularitățile individuale ale fiecărui educator.

Repartizarea sarcinilor între educatori

Realizarea cu succes a planului cere ca *întregul colectiv să participe la realizarea lui,* nu în mod formal, ci pe baza *activității proprii, creatoare a fiecărui participant.*

Acest lucru e posibil numai în cazul în care directorul școlii și directorul de studii cunosc bine atât calitățile cât și lipsurile educatorilor.

Studierea și cunoașterea temeinică a unui educator, se face prin observarea acestuia în muncă: în timpul lecțiilor sau în muncă în afara clasei, cunoscând planurile lui de muncă, dările de seamă asupra activității, catalogul clasei, caietele elevilor, etc. Toate acestea permit acumularea unui material suficient pentru o justă caracterizare a educatorului.

De obicei în colectivul școlar se pot întâlni trei categorii de oameni.

Prima categorie cuprinde pedagogii experimentați care posedă metodele studierii independente și generalizării experienței. Conducerea școlii trebue să convingă pe acești educatori asupra necesității integrării lor în activitatea cercurilor metodice, pentru sprijinirea educatorilor începători.

A doua categorie, cuprinde profesorii cu o calificare bună care le permite studierea problemelor importante. Aceștia pot să se familiarizeze cu literatura de specialitate să pregătească o comunicare, dar au nevoie de oarecare îndrumare și conducere. Ei sunt buni practicieni, obțin adesea rezultate foarte bune în munca lor la clasă, dar nu știu să-și fundamenteze teoretic experiența. Lor nu le place să ia cuvântul și să-și spună vreo părere în problemele ce se dezbat. Educatorii cu munci de conducere îi ajută să-și desvălue rezultatele muncii lor și metodele cu ajutorul cărora le-au dobândit. De multe ori, acest lucru îi face să se intereseze de studierea aprofundată a problemelor teoretice și să se integreze în munca metodică.

A treia categorie o constitue educatorii insuficient pregătiți. Ei se integrează destul de timid în munca metodică generală și au nevoie de ajutor și de o supraveghere permanentă.

Pentru a conduce bine munca metodică a școlii, directorul de studii trebue să cunoască educatorii nu numai din punct de vedere al calificării lor metodice, ci și al interesului arătat de ei față de problemele metodice. Aici deasemeni deosebim trei categorii.

Prima categorie o constitue pedagogii care se interesează activ de predarea obiectului lor, care dovedesc inițiativă creatoare; aceștia constitue activul de educatori care își apleacă urechea la toate problemele vieții școlii.

A ști să unești acest activ, să stimulezi în permanență dorința lui de a munci, să folosești această forță pentru a împinge înainte restul masei de educatori — aceasta este una din sarcinile conducătorilor școlii.

A doua categorie cuprinde profesorii care nu dovedesc suficient spirit de inițiativă; ei trebuesc împinși dela spate; acestora trebue să li se dea anumite sarcini și apoi să se controleze îndeplinirea lor.

In sfârșit, a treia categorie o constitue educatorii care se străduesc să dea școlii numai minimul necesar din timpul lor și din forțele lor și care evită să participe la munca metodică.

Cunoașterea temeinică a colectivului pedagogic va ajuta conducătorii școlii să aibă o justă atitudine față de acești educatori și să-i atragă treptat în munca metodică.

Evidența rezultatelor muncii metodice

O condiție necesară pentru reușita muncii metodice este *ducerea ei până la capăt,* aplicarea întocmai a hotărîrilor și măsurilor luate de către colectiv. Dacă problemele metodice au fost într'adevăr arzătoare pentru școală și au fost rezolvate destul de temeinic, atunci necesitatea aplicării în practică a măsurilor propuse este înțeleasă și înfăptuită de către colectiv. Problemele metodice rezolvate de școală în decurs de câțiva ani, intră în practica ei. Aplicarea în practică a rezultatelor muncii metodice trebue făcută cu multă atenție și eficacitatea ei verificată la sfârșitul anului școlar. Dările de seamă ale școlii, prezentate secțiilor de învățământ public la sfârșitul anului școlar, trebue să reprezinte nu numai enumerarea formelor și a tematicii muncii metodice depuse, ci ele trebue să facă și o analiză a rezultatelor acestei munci. Analiza cere să se arate importanța muncii metodice pentru instrucție și educație, atât în ce privește fiecare educator în parte cât și întreaga școală.

Organizarea muncii metodice

La începutul anului școlar se alcătuește planul muncii metodice al tuturor organizațiilor școlare. Directorul școlii, directorul de studii, președinții cercurilor metodice și ai consiliilor pe obiecte, trebue să urmărească atent îndeplinirea planului, atât cantitativ, cât și calitativ.

In multe școli se obișnuește să se fixeze o anumită zi din săptămână pentru munca metodică; în această zi au loc fie ședințe ale consiliului pedagogic (odată sau de două ori pe lună) fie ședințe ale cercurilor metodice, ale comisiilor pe obiecte sau ale cercurilor diriginților. Directorul de studii e obligat să alcătuiască la timp planul calendaristic al muncii metodice (pe un pătrar sau pe o lună) și să-l facă cunoscut tuturor educatorilor. Ordinea de zi a tuturor adunărilor se stabilește din timp. Pe tabla de anunțuri a direcției de studii se rezervă un loc permanent anunțurilor cu

privire la programul muncii metodice. Aceste măsuri deprind colectivul pedagogic cu o muncă disciplinată. Pentru punerea de acord a muncii tuturor organizațiilor metodice din școală ca și a muncii individuale a educatorilor, directorii trebue să convoace pe președinții cercurilor și comisiilor la *consfătuirile cu directorul.*

Prezența directorului școlii sau a directorului de studii la ședințele cercurilor metodice ale școlii este obligatorie. Răspunderea pentru pregătirea consfătuirilor metodice revine directorului de studii și președinților cercurilor și comisiilor.

Este bine ca directorul de studii să fixeze o anumită oră din săptămână pentru a discuta cu președinții cercurilor metodice mersul pregătirilor pentru ședințe. Deasemeni sunt necesare discuții personale cu referenții mai ales în acele cazuri când referatele au o importanță principială pentru cercul metodic sau comisia respectivă.

Munca metodică din școală se oglindește în procesele verbale ale ședințelor cercurilor metodice și ale comisiilor pe obiecte și în anexele la procesele verbale (referate, prelucrările metodice). Practica muncii școlilor arată că nu întotdeauna există continuitate în munca de studiere și organizare a materialelor documentare ale cercului metodic, procesele verbale nu sunt întocmite de același educator, ci în majoritatea cazurilor, pe rând, de toți educatorii, ceeace influențează negativ asupra calității acestor documente.

Directorul de studii trebue să urmărească redactarea justă a proceselor verbale și a anexelor lor, căci pe baza acestor documente, își întocmește darea de seamă.

Cabinetul pedagogic al școlii

„Instrucțiunile asupra muncii metodice în școală" prevăd organizarea cabinetelor pedagogice în școlile de 7 ani și medii, care au cel puțin 14 clase, — cabinet condus de un responsabil ales dintre educatorii cei mai experimentați și mai calificați.

Cabinetul pedagogic își duce munca în trei direcții:

1. ajută pe educatorii în munca individuală pentru ridicarea nivelului ideologic și politic, pentru ridicarea calificării pedagogice, metodice și de cultură generală;

2. scoate la iveală cea mai bună experiență în muncă a educatorilor, făcând-o cunoscută celorlalte școli și profesori;

3. primește, păstrează și repartizează pe obiecte materialul intuitiv și materialul didactic, la clasele elementare, care nu au cabinete speciale; organizează pregătirea cu posibilități locale a materialului intuitiv și didactic.

Ajutorarea educatorilor în munca lor individuală reprezintă cea mai importantă și de răspundere sarcină a cabinetului pedagogic. Indeplinind această sarcină, cabinetul pedagogic: 1. se îngrijește de crearea unei atmosfere prielnice în școală, necesară desfășurării muncii educatorilor; 2. primește literatura pedagogică și metodică necesară, revistele de pedagogie, ziarele, literatura politică; 3. pune la dispoziția educatorilor programe, manuale, materiale metodice și intuitive; 4. are la dispoziția sa materiale de directivă: hotărîrile partidului și guvernului în legătură cu școala, dispozițiile și ordinele Ministerului Invățământului și secțiilor de învățământ public, scrisori metodice și instrucțiuni; 5. stabilește legătura cu

cabinetele pedagogice raionale (orășenești), cu bibilotecile și primește, la cererea educatorilor, literatura necesară. Cabinetul pedagogic afișează liste bibliografice pe probleme, lucru foarte important pentru activitatea individuală a educatorilor, decupează articole din ziare, adnotează articole din revistele pedagogice, organizează expoziții tematice de cărți și materiale metodice.

Pentru scoaterea la iveală și extinderea experienței înaintate, cabinetul pedagogic strânge și prelucrează diferite materiale legate de munca instructiv-educativă, străduindu-se să oglindească prin aceasta viața școlii respective, să arate activitatea ei, cum se rezolvă în practică problemele instrucției și educației.

Multe școli nu păstrează materialele și ca urmare sunt lipsite de posibilitatea folosirii experienței lor în munca viitoare. Cabinetul pedagogic, adunând și studiind cele mai bune materiale ale școlii (planuri de muncă dări de seamă, jurnale, conspecte de lecții, prelucrări metodice, articole, referate, caiete ale elevilor, desene, etc.) are posibilitatea să arate ce este bun în întreaga activitate a școlii și ce metode trebuesc permanentizate.

In prezentarea materialelor, cabinetul pedagogic se străduește să folosească toate mijloacele pentru a face materialul cât mai viu (fotografii, desene, schițe, scheme, etc.) și a-i da forma cea mai potrivită pentru păstrarea și folosirea lui (albume, dosare, etc.).

Momentul final în activitatea cabinetului pedagogic îl constitue organizarea la sfârșitul anului școlar, a unei expoziții pe întreaga școală care să oglindească rezultatele muncii întregului an școlar. Pentru această expoziție cabinetul trebue să se pregătească din timp, să stabilească o tematică pe baza căreia să fie adunat materialul.

Activitatea cabinetului pedagogic se desfășoară sub conducerea directorului de studii.

In școlile mici, lipsite de posibilitatea de a organiza cabinete pedagogice se organizează „colțuri pedagogice" care îndeplinesc, pe o scară mai îngustă, aceleași sarcini ca și cabinetele pedagogice. In asemenea cazuri munca colțului pedagogic e organizată de directorul de studii, ajutat de cei mai buni pedagogi.

Cabinetul pedagogic — bine organizat — este de mare ajutor în desfășurarea muncii metodice individuale și colective a educatorilor.

Organizarea și educarea colectivului de elevi în clasa V-a [1]

Z. M. ȘILINA
Prof. diriginte la Școala Căi Ferate Nr. 3 din orașul Mineralnâie Vodâ

Inceputul muncii cu clasa. In ajunul începerii anului școlar am primit însărcinarea de a fi dirigintă la clasa V și pornind la această muncă în noua școală, am întâmpinat greutăți destul de mari.

Tovarășa care fusese dirigintă anul precedent nu mai lucra acum în școala aceasta. Rămăseseră doar câteva caracterizări destul de sumare ale elevilor. Pentru cunoașterea elevilor am găsit ajutor în convorbirile cu ei, cu părinții, în vizitele acasă. Am început să observ atent elevii în timpul lecțiilor și după lecții, în timpul recreațiilor, al jocurilor, adunărilor, excursiilor.

Dar chiar din primele zile m'am străduit să renunț la rolul de observator permanent și am început să pătrund cât mai mult în viața clasei pentru a putea să o îndrumez și să o conduc. Simțeam cum treptat, treptat, clasa încetează să fie pentru mine o massă cenușie, informă, simțeam cum se conturează tot mai clar atât profilul clasei în ansamblu cât și acela al fiecărui elev, cum fiecare dintre elevi începea să-mi deștepte interesul pentru munca de răspundere ce mi se încredințase.

In clasa V-a B sunt 42 elevi, dintre care 18 băieți și 24 fete. Cea mai mare parte a elevilor învățaseră împreună și anul trecut; numai 7 elevi erau noi veniți. Trei eleve absolviseră clasa IV cu mențiuni, zece elevi și eleve cu medii mai mari ca trei.

Clasa nu prezenta un colectiv închegat. Interesele personale precumpăneau la mulți elevi asupra celor obștești. Un activ puternic, cu autoritate, capabil să ducă după sine toți elevii nu exista în clasă la începutul anului.

Pornind de aici, m'am hotărît ca, în calitate de dirigintă, să-mi pun ca principal scop educativ unirea clasei într'un colectiv armonios, bine educat cu care să se poată realiza cu succes sarcinile muncii instructiv-educative. In munca mea m'am călăuzit de sfaturile date de A. S. Macarenco care spune: „Colectivul este un complex de individualități, având un scop determinat, organizat, și având organe colective".

In afară de trăsăturile generale comune fiecărui colectiv de elevi din școala sovietică, colectivul cutărei sau cutărei clase nu poate să nu aibă particularitățile sale determinate de vârsta elevilor sau chiar condițiile muncii instructiv-educative.

Organizarea colectivului elevilor cl. V. își are particularitățile sale. Trecerea la condiții noi de muncă, când în loc de un educator cu care învățaseră înainte, elevii clasei V sunt puși în situația de a avea de a face cu mai mulți educatori, cere din partea acestor elevi mai multă indepen-

[1] „Din experiența muncii instructiv educative" (în l. rusă) Moscova, 1952, pag. 265—297.

dență, autodisciplină, inițiativă. Dar acestea nu se pot căpăta dintr'odată. Dirigintele trebue să ducă o temeinică muncă educativă pentru desvoltarea acestor calități. Rezultă că trebue să ne îndreptăm atenția asupra dezvoltării colectivului, asupra trecerii treptate spre noile particularități ale colectivului, în timp ce în practica școlară se observă, din păcate, un salt brusc: după supravegherea și grija atentă de zi cu zi din partea învățătorului în școala elementară, copiii — trecând în cl. V-a, se găsesc de multe ori sub supravegherea mai mare sau mai mică doar a dirigintelui.

Eu m'am străduit să evit această greșeală.

Așezându-mă încă din primele zile pe poziția unui educator plin de griji, prieten al copiilor, care caută să vină repede în ajutorul acestora într'o situație dificilă, eu m'am străduit treptat ca pe măsura închegării colectivului, să fac ca acest ajutor să devină tot mai puțin vizibil, lăsând să acționeze tot mai mult inițiativa elevilor înșiși. Mă străduiam să fac ca elevii să nu simtă că sunt sub influența cuiva. Aceasta nu înseamnă că în a doua jumătate a anului școlar am încetat să particip la viața colectivului, dimpotrivă am compus și mai sigur acțiunile lui. Dar acest lucru nu mai era pentru ei așa de evident, de vizibil, ca în timpul primei jumătăți a anului școlar.

In aceasta eu văd una din cele mai importante condiții ale succesului în munca dirigintelui clasei a V-a.

Ținând seama de experiența convingătoare a lui A. S Macarenco ca și a altor pedagogi înaintați, pornind dela propria-mi experiență pedagogică, eu știam că un adevărat colectiv se creează printr'un scop comun, prin munca în colaborare a elevilor îndreptată spre atingerea țelului propus. Scopul pus în fața elevilor chiar la prima adunare din 31 August — a fost de a învăța astfel încât să nu obțină nota doi, și a încheia anul școlar fără repetenți.

Munca cu activul de elevi. Ținând seama de faptul că o condiție importantă pentru închegarea colectivului de elevi o constitue organizarea, am început munca pentru alegerea activului, pentru repartizarea justă a forțelor sale, fără a pierde din vedere particularitățile individuale, tendințele, interesele, capacitățile sale.

Care au fost criteriile după care m'am călăuzit în alegerea activului și cum vroiam să-l aduc?

In fruntea clasei, a detașamentului, a grupelor, trebue să stea elevii care iubesc munca obștească, școala, organizația de pionieri, care știu să pună interesele colectivului mai presus de interesele personale.

Pentru a atrage după ei clasa, membrii activului trebue să aibă inițiativă, să fie în stare să se organizeze ei înșiși și să organizeze pe ceilalți. Vroiam să văd în persoana activului elevi destoinici, capabili să ducă până la sfârșit o acțiune începută, principiali, gata să-și apere convingerile lor juste.

Am propus ca responsabil al clasei pe Galina M. Elevii au susținut în unanimitate propunerea făcută de mine, alegându-l.

In persoana responsabilului clasei se îmbina — lucru rar întâlnit — interesul pentru învățătură, memoria bogată, grija pentru curățenie, principialitatea în orice acțiune, mai ales în acțiunile cu caracter obștesc.

La mijlocul lunii Septembrie a avut loc alegerea activului pionieresc. Rapoartele conducătorilor de grupe și cel al conducerii detașamentului au arătat că nici grupele, nici detașamentul în ansamblu nu se pot mândri cu succese deosebite, cu acțiuni interesante. De fapt, munca s'a desfășurat

din inițiativa și după indicațiile dirigintelui, cu participarea nemijlocită a acestuia.

A fost aleasă o nouă conducere a detașamentului și a grupelor. Membri ai activului erau diferiți copii: unii gata să inițieze și să îndeplinească orice sarcini, dar care nu se pricepeau să ducă până la sfârșit o acțiune începută, copiii care erau organizatori pricepuți, muncitori, modești. Toți aveau însă dorința de a justifica încrederea colegilor lor care le încredințaseră responsabilitatea conducerii muncii obștești.

Acordând o mare însemnătate activului de elevi, m'am străduit să muncesc cu el, să-l cresc, să-i sporesc componența, completând activul cu cei mai destoinici elevi în locul celor care nu justificau încrederea colegilor lor.

Iată câteva exemple.

Conducătorul detașamentului, Svetlana R. avea o anumită trăsătură de caracter: ea își îndeplinea cu conștiinciozitate sarcinile încredințate, dar arăta puțin spirit de inițiativă. Copiii erau gata să facă noi alegeri pentru conducătorul de detașament. Dar, ținând seama de dragostea Svetlanei pentru munca obștească, de numeroasele ei calități poizitive, eu n'am mers pe calea dorită de copii, ci — împreună cu instructorul de detașament — am început să educ inițiativa, independența în munca Svetlanei.

Stăteam de vorbă cu Svetlana înainte ca ea să țină o ședință sau o adunare de detașament, iar câte odată după adunare, îi spuneam cum noi (eu sau instructorul detașamentului) — am lucra dacă am fi în locul ei, îi indicam unele măsuri, îi dădeam sugestii, îi ceream părerea în cutare sau cutare problemă. Așa a început Svetlana să ridice la adunări probleme noi, bine gândite. Colegii au sprijinit-o, ea a început să acționeze mai sigur, să-și expună mai des părerile sale proprii, să îndeplinească cu mai mult curaj rolul conducătorului de detașament.

Camil M., venit dela altă școală, și-a cucerit repede autoritatea printre copii și a fost ales conducător de grupă. Când însă, în pătrarul al II-lea a ieșit la iveală că el este neprincipial, că ascunde faptele rele ale tovarășului său Victor S., atunci, la propunerea mea, conducerea detașamentului l-a eliberat din munca de responsabil de grupă. La început l-am lăsat să simtă urmările acestei situații, iar apoi am căutat ca prin discuții cu el să-i desvălui vina pe care o poartă el, să-l fac să aibă o atitudine autocritică față de lipsurile sale. Lucrul acesta mi-a reușit. In pătrarul III în cadrul detașamentului au fost create patru grupe în loc de trei, câte erau înainte. Lui Camil M. i s'a dat din nou dreptul de a fi conducător de grupă.

Acum el n'a mai repetat vechile greșeli înțelegând că trebue să justifice încrederea pe care i-a acordat-o colectivul.

Muncind pentru crearea și închegarea unui bun colectiv al clasei ,m'am străduit să exercit o influență pozitivă asupra fiecărui elev în parte, am căutat să mă sprijin cu mai mult curaj pe activul clasei, folosind influența pozitivă a acestuia. Treptat, întreg colectivul clasei a fost atras tot mai mult în direcția asta. Prin colectiv a fost influențat fiecare elev în parte. Aceasta a dat rezultate bune.

Astfel, elevele fruntașe la învățătură Galina M. și Svetlana R. au arătat prin exemplul lor, care trebue să fie atitudinea fiecărui elev față de învățătură.

Când Victor S., care-și îmbunătățise situația la învățătură și comportarea, odată cu sosirea primăverii, a început din nou să lipsească dela lecții în pătrarul III, eu nu m'am mai dus la el acasă, cum făceam înainte. S'a dus Camil M., conducătorul grupei sale, care — la timpul său — suferise din cauza atitudinii neprincipiale față de faptele rele ale aceluiaș Victor S.

El i-a arătat lui Victor noutățile din clasă, cum au început colegii să se pregătească pentru examene, l-a sfătuit să nu mai lipsească dela lecții, și s'a oferit să-l ajute. Victor S. a ascultat sfatul conducătorului de grupă și a început să frecventeze cursurile; colegii l-au ajutat să nu mai rămână în urmă la învățătură.

Eduard G. începuse să folosească cuvinte obscene. Am încercat câteva măsuri (convorbiri numai cu el, discuții cu tatăl său în prezența fiului). Copilul a devenit mai atent cu vorbele sale, dar din când în când tot mai repeta câte un cuvânt obscen. Elevii s'au sfătuit cu mine cum să facem să înlăturăm această obișnuință a lui Eduard. Mi-am propus să vorbesc cu el tovărășește, dar hotărît. Această convorbire cu el am avut-o nu cu mult înaintea convorbirii cu tema „Despre cultură" (în pătrarul IV). Aceasta a ajutat la îmbunătățirea comportării lui Eduard.

In general, m'am străduit să măresc și mai mult încrederea activului clasei în forțele sale, să-i ridic autoritatea. Sporind exigențele față de fiecare membru al colectivului, eu am procedat astfel, față de activul clasei. La început m'am mulțumit cu faptul că elevii îmi indicau zilnic pe colegii lor, care obținuseră nota doi și eu însămi luam măsuri de îndreptare: discutarea cu acei elevi, organizarea ajutorării lor. Apoi am trasat ca sarcină obligatorie pentru fiecare elev: să nu aștepte să vorbească alții despre el — aceasta ar însemna lașitate — ci să meargă fiecare elev la diriginte și să-i spună despre lipsurile lui. Astfel am ajuns să realizez scopul — elevii care aveau o vină oarecare veneau la mine și-mi spuneau aceasta înainte ca profesorii să-mi fi vorbit despre același lucru.

Dădeam sarcini membrilor activului și în primul rând conducătorilor de grupe. Le spuneam: „Voi nu trebue să stați la o parte, să fiți indiferenți față de ceea ce se petrece în clasă. Trebue să vă arătați indignarea față de o faptă a unui elev nedisciplinat, să combateți manifestările de neglijență și desinteres față de lecții și să organizați ajutorarea unui coleg care are nevoie de ajutor".

Am făcut ca elevii să se pătrundă de ideea că activul clasei este o mare putere. Dacă acesta va fi destoinic, unit, niciun elev nu va putea să-și măsoare forțele cu el.

Organizarea colectivului în procesul muncii școlare. Sprijinindu-mă pe activ, am orientat munca colectivului în formare în direcția realizării sarcinii puse la începutul anului școlar: „Să învățăm astfel ca să nu obținem nota doi, să încheiem anul școlar fără repetenți". Lucrările n'au mers ușor. S'au ivit destule greutăți. Elevii îndeplineau cu greutate cerințele fiecărui profesor. Nu exista o unitate a acestor cerințe.

Examinând catalogul clasei, am observat un mare număr de note doi la un obiect sau altul. Desigur, aceasta nu se explica numai prin indolența, neglijența sau prin lipsa de conștiinciozitate a elevilor. Multe note doi, cum s'a văzut după aceea, erau rezultatul atitudinii formale a unor profesori față de obligațiile lor.

La începutul lunii Octombrie direcția școlii a cerut diriginților informații preliminare asupra situației la învățătură a elevilor pe clase. Rezultatele, în multe clase, erau foarte slabe și arătau că profesorii trebue să gândească mai mult asupra metodelor muncii lor. Situația aceasta era deosebit de serioasă la clasele V.

In cl. V-B numărul elevilor care aveau note doi reprezenta aproape jumătate din clasă. Trebuiau luate măsuri urgente, hotărîte. Ca diriginte mi-am dat seama că e necesar să colaborez cu profesorii care lucrează la

clasa mea, să discut cu ei, să căutăm să găsim un limbaj comun să ne formăm o părere bine definită despre fiecare elev, pentru ca în activitatea viitoare să luăm atitudinea potrivită în împrejurarea dată.

M'am hotărît să organizez o adunare cu elevii clasei cu tema „Să învățăm bine pentru a fi de folos Patriei". Cei mai buni elevi au vorbit despre felul cum a învățat Lomonosov, despre atitudinea față de învățătură a lui V. I. Lenin și I. V. Stalin. Cu aceasta a început adunarea.

Apoi am prezentat referatul asupra rezultatelor preliminare la învățătură cu care prilej am analizat felul de a învăța al elevilor, cauzele rămânerii în urmă la învățătură a unor elevi. Chiar în zilele imediat următoare multe note doi au fost îndreptate.

In cursul pătrarului I existau cazuri izolate de elevi care luau nota doi. Am căutat să nu las să se mai ivească niciun astfel de caz.

Au fost atrași și părinții să participe și ei activ la lupta pentru obținerea unei situații bune la învățătură a elevilor.

Nicolae C., care învăța prost și era un copil leneș, a rămas să învețe după lecții cu Oleg C., potrivit hotărîrii grupei. Din patru note doi, a mai rămas una (la limba rusă, în scris).

Lera R., care acasă își petrecea prea mult timp îngrijind de frații și surorile mai mici în dauna ocupațiilor ei de elevă, în urma discuțiilor cu mama sa ,a fost scutită de treburile acestea de acasă, dându-i-se posibilitatea de a se ocupa mai mult cu pregătirea lecțiilor. Fetița a început să obțină note bune la învățătură.

Atitudinea nejustă față de învățătură a lui Victor L. a fost discutată în adunarea clasei și a grupei, dar aceasta nu i-a ajutat. Am discutat cu Victor, cu mama sa, dar rezultatele n'au fost prea îmbucurătoare. Atunci pionierii din grupa în care se afla Victor, au scris după sfatul meu, o scrisoare tatălui lui Victor care se afla în orașul Rostov.

In răspunsul său la scrisoarea grupei, tatăl lui Victor și-a exprimat încrederea că fiul său nu va mai compromite grupa, va învăța cu sârguință.

Discuțiile asupra scrisorii în adunarea de grupă au avut o influență puternică asupra lui Victor. El a început să învețe cu sârguință. Astfel s'a văzut forța opiniei colectivului.

Rezultatele situației la învățătură spre sfârșitul primului pătrar au fost mult mai bune decât arătau datele preliminare. Din 42 elevi, numai 4 aveau o situație grea la învățătură. Se putea observa un progres al întregii clase. Pregătindu-mă pentru ședința consiliului pedagogic consacrat examinării rezultatelor primului pătrar, gândindu-mă la rezultatele muncii mele, m'am străduit să-mi clarific cauzele principale care împiedică realizarea unei situații bune la învățătură și să schițez măsurile care să permită înlăturarea acestor cauze.

In primul rând trebuia înlăturată atitudinea nejustă a unor elevi față de obligațiile lor școlare; trebuia ca elevii să nu privească aceste obligații așa cum privesc o chestiune de ordin personal care poate fi pusă pe planul al doilea sau al treilea. Era absolut necesară crearea în mijlocul elevilor a unei juste opinii publice în privința aceasta.

Atitudinea justă față de învățătură duce la o mai mare cointeresare a întregului colectiv în realizarea succeselor. Dar nu e suficient să creezi o opinie publică, să trezești la elevi dorința de a învăța — ci trebue să înveți pe fiecare elev să-și organizeze munca și odihna, să respecte cu severitate regimul de muncă stabilit atât în școală cât și acasă.

O cauză serioasă a rămânerii în urmă la învățătură a unor elevi o

constitue lipsa cunoştinţelor temeinice din anii precedenţi, ca şi înţelegerea insuficientă a unor capitole, reguli, probleme, ca o reflectare a atitudinii formale faţă de muncă a unor educatori, a lipsei unei juste metode de a lucra individual cu elevii în procesul învăţământului.

Aceasta face pe elevi să nu aibă încredere în forţele lor, iar uneori inspiră elevilor desgust faţă de învăţătură şi faţă de şcoală. O justă metodă a profesorului de a lucra individual cu elevii, într'ajutorarea tovărăşească, crearea unei opinii publice sănătoase mobilizează pe elevi la lupta îndârjită pentru însuşirea cunoştinţelor.

Eu am acordat o mare însemnătate forţei opiniei publice şi m'am străduit, încă din primele zile ale anului şcolar, să creez această opinie în clasă.

O lozincă într'un loc în centrul clasei aşezată în locul cel mai vizibil din clasă vorbea şcolarilor despre cea mai importantă datorie a lor: „A învăţa bine şi foarte bine — iată principala faptă patriotică a copiilor sovietici" (M. I. Calinin). Despre aceasta vorbea şi punctul Nr. 1 al „Regulilor pentru şcolari". Dar elevii din cl. V-a nu pot însă să simtă şi să înţeleagă atât de adânc datoria lor — aceea de a învăţa cu toată încordarea forţelor. Perspectiva îndepărtată — aceea de a fi de folos în viitor Patriei lor — nu poate să-i ţină tot timpul în situaţia unei munci încordate. Aceasta se poate asigura numai prin opinia publică justă, în stare să influenţeze colectivul şi prin perspectivele apropiate, legate prin conţinutul lor de sarcina generală a ridicării calităţii pregătirii lecţiilor şi a disciplinii conştiente — perspective clare, interesante, corespunzătoare vârstei elevilor şi prin forma lor.

A. S. Macarenco scria în „Poemul Pedagogic" că a educa omul înseamnă a educa la el perspectivele drumului pe care se află, bucuria zilei lui de mâine. El considera că în tehnica pedagogică această „bucurie" a „zilei de mâine" este unul dintre cele mai importante obiective ale muncii. Bucuria aceasta trebue să fie organizată de pedagog, trebue să fie trezită la viaţă şi privită ca o realitate. Cele mai simple aspecte ale bucuriei trebuesc transformate în aspecte mai complexe şi mai însemnate.

Ca perspective dintre cele mai apropiate ale clasei au fost: să facem ca detaşamentul de pionieri să merite numele iubitului erou Oleg Coşevoi, să primim dreptul de a patrona casa de copii, etc.

Acordând o mare atenţie conducerii detaşamentului, conducerii grupelor de pionieri, am făcut din acestea preţioase ajutoare.

In primul rând acestea au jucat un rol în acţiunea de organizare a opiniei publice. Problemele situaţiei la învăţătură şi disciplină au constituit obiectul discuţiilor nu numai pentru conducerea detaşamentului, ci şi a grupelor. S'au luat măsuri concrete în privinţa pionierilor şi elevilor rămaşi în urmă la învăţătură. Un rol mare a jucat detaşamentul de pionieri în trezirea dragostei elevilor pentru cât mai multe cunoştinţe pentru carte. In fiecare grupă funcţiona o bibliotecă a grupei, se citeau şi se purtau discuţii asupra unor cărţi, în grupă se discutau pe temele: „Noi iubim limba noastră şi Patria noastră", „Eroul meu preferat" etc.

Din iniţiativa pionierilor a fost organizată o excursie în oraşul Piatigorsc la muzeul lui Lermontov şi „prin locurile lermontoviene", s'a confecţionat un album al lucrărilor de creaţie al detaşamentului, în care au fost puse cele mai bune lucrări literare, versuri, desene.

Un mare rol a jucat într'ajutorarea tovărăşească a pionierilor organizată încă din primul pătrar.

Spre sfârșitul pătrarului al II-lea, clasa avea numai doi elevi rămași în urmă la învățătură.

In pătrarul al III-lea trebuiau consolidate succesele obținute, apoi trebuia mers mai departe.

Mulți elevi nu puteau încă să lucreze sistematic, cu o încordare uniformă; uneori se lucra în asalt, ceeace nu mă mulțumea deloc.

In pătrarul al III-lea mi-am pus ca o sarcină de prim ordin să învăț pe copii să muncească planificat, ritmic. La începutul pătrarului am ținut o adunare a clasei pentru discutarea regimului zilnic al școlarului și al muncii lui independente.

După adunarea clasei m'am hotărît să verific cum îndeplinesc elevii hotărîrea luată. In acest scop am organizat un control reciproc al pionierilor pentru respectarea regimului zilnic — făceam observații, vorbeam în cuvinte de laudă despre elevii care-și împărțeau just ziua de muncă, vizitam eu însumi unii elevi acasă cu scopul de a-i controla.

Cu toate acestea în catalogul clasei apăreau din când în când note doi. Era evident că pentru unii elevi regimul zilnic nu era decât o foaie de hârtie neînsemnată, că aceștia nu aveau răbdare și putere de voință pentru respectarea lui.

Următoarea adunare a clasei în legătură cu această problemă a fost organizată cu tema „Ce înseamnă să fii cu o voință puternică. Folosind exemplul celor mai buni fii ai țării noastre, exemplul eroilor preferați, elevii care au luat cuvântul au arătat că numai un om înzestrat cu voință, care știe să-și călăuzească acțiunile poate să înfăptuiască scopul propus. Elevii au înțeles bine că oamenii nu devin dintr'odată oameni cu voință fermă, că ei trebue să-și educe voința încă din copilărie: să renunțe la ceeace îi interesează și ceeace doresc în favoarea a ceeace e necesar. Eu am revenit de multe ori asupra acestei teme, dând exemple bune din viața clasei.

Ajutorarea tovărășească se desfășura înainte izolat, nu avea un caracter consecvent, permanent. In pătrarul al III-lea pentru fiecare caz am stabilit ca un elev obișnuit cu munca sistematică, să lucreze cu alt elev neobișnuit cu acest fel de muncă, la explicarea capitolelor grele, neînțelese pentru elevul rămas în urmă la învățătură, etc.

Desigur planul propus nu a fost întotdeauna îndeplinit. Uneori se întâmpla ca elevii propuși să dea ajutor, să fie înlocuiți prin alții, pentru ca aceștia să-și desfășoare întotdeauna munca cu dragoste, să aibă succese, să respecte independența celor rămași în urmă la învățătură, evitând pierderile de timp — fapt ce s'ar fi oglindit în chip negativ în propriile lor succese.

Ca urmare a acestei munci, clasa a încheiat pătrarul al III-lea cu rezultate bune la învățătură; în clasă erau 3 fruntași în învățătură, 9 elevi au obținut numai medii 4 și 5, opt elevi au obținut numai una sau două medii 3 (restul de medii fiind 4 și 5). Clasa se mândrea cu succesele obținute, succese ce întăreau colectivul făcându-l mai unit.

Era deosebit de important ca entuziasmul clasei să fie menținut. Fără îndoială, menținerea lui numai prin forțele diriginteiui și ale elevilor, fără ajutorul întregului colectiv de profesori ar fi fost de neconceput. Colectivul nostru de profesori a jucat un rol uriaș în această privință.

M'am convins că fără o muncă școlară încununată de succes problema creării cu adevărat a colectivului nu poate fi rezolvată. Nicio altă muncă nu poate lichida această lacună.

Nu se poate spune că noi am obținut succese dintr'odată, fără greutăți, greșeli și eforturi deosebite. Primăvara a adus cu ea multe tentații care sustrăgeau pe elevi dela ocupațiile lor principale. Timpul frumos, natura înconjurătoare bogată, fotbalul, ispiteau pe unii elevi mai puțini perseverenți.

Numai munca susținută a profesorilor, forța, autoritatea colectivului clasei, ajutorul părinților au asigurat succesul. Clasa s'a pregătit bine pentru examene, mulți elevi și-au lichidat vechile lacune. Numai elevul Nicolae C. n'a fost admis la examenul dela l. rusă (scris) și aritmetică. El a rămas pentru anul următor în aceeași clasă.

Aceasta a arătat dezvoltarea sa slabă, atitudinea de superficialitate față de datoriile sale de elev și probabil insuficienta atenție din partea mea față de el. Nicolae C. n'a putut să se folosească cum trebuia de ajutorul tovarășilor lui, părinții n'au fost în stare să stăpânească dorința lui de a se ocupa mai mult cu fotbalul.

Munca școlară a clasei a fost încununată de succese pentrucă s'a contopit organic cu munca educativă; eu am acordat o mare atenție organizării și desfășurării sistematice în clasă a acestei munci.

Atragerea elevilor la viața obștească a clasei

Intărirea disciplinei. Ingrijindu-mă de închegarea colectivului clasei, eu am avut în vedere nu numai activul, ci am căutat să atrag toți elevii la munca obștească a clasei și a școlii.

M'am convins că încredințarea de sarcini cu caracter obștesc este un minunat mijloc de educare a personalității. Eu sunt de acord cu practica unor profesori care nu dau dreptul elevilor rămași în urmă la învățătură sau celor neglijenți, să îndeplinească sarcini obștești. Tocmai aceasta contribue la educarea dragostei de muncă, a răspunderii față de colectiv, cultivă deprinderi organizatorice și de disciplină conștientă. Problema este de a ști cărui elev și ce anume sarcină să i se încredințeze, să-l înveți pe elev cum să o îndeplinească.

Am reușit să fac din 42 elevi, 26 să aibă sarcini obștești permanente, iar ceilalți, sarcini vremelnice. Clasa trăia o viață cu un conținut bogat, aveau loc multe manifestări interesante, iar răspunderea pentru pregătirea și desfășurarea lor era împărțită în mod planificat, fără a supraîncărca unii elevi. Mi-am amintit și am căutat să urmez indicația lui N. C. Crupscaia „a lucra în colectiv nu înseamnă pur și simplu a lucra cu toți elevii".

A lucra în colectiv înseamnă a împărți cu pricepere sarcinile între membrii colectivului, potrivit cu interesele și capacitățile fiecăruia. Această muncă a ajutat pe fiecare să se simtă ca o parte dintr'un întreg.

Am căutat să pun accentul pe serviciul pe clasă; în acest timp am prelucrat sarcinile concrete ale elevilor de serviciu, am introdus „caietul elevului de serviciu", numind ca responsabil principal al serviciului pe clasă pe Lidia M., care avea datoria să supravegheze introducerea „caietului elevului de serviciu", să aprecieze calitatea serviciului pe clasă, să ajute elevul de serviciu atunci când era necesar. Rezultatele serviciului pe clasă erau discutate sistematic în adunările clasei, unde elevii de serviciu lipsiți de voință, de principialitate și care treceau cu vederea lipsurile colegilor lor, ca și elevii care nu ascultau elevul de serviciu erau aspri criticați.

Acordând o mare însemnătate serviciului pe clasă și celorlalte servicii obștești, am căutat să fac ca în clasă să nu existe situații când un elev să

nu facă altceva decât să comande, iar ceilalți să i se supună. Pionierul care e și elev de serviciu și poartă și răspunderea pentru cutare sau cutare acțiune (pregătirea unei expoziții pentru ședința cu părinții, strângerea darurilor pentru copii, etc.), îndeplinind voința colectivului trebue să ceară conducătorilor de grupe și activiștilor supunere necondiționată și îndeplinirea sarcinilor stabilite.

Am observat că pentru crearea unui colectiv armonios, unit, o piedică însemnată o constitue lipsa atitudinii sănătoase, critice, a unor elevi față de lipsuri. Unii elevi lăsau neobservate faptele rele ale colegilor, alții dimpotrivă se grăbeau să se plângă pentru orice. M'am hotărît să lupt împotriva acestor manifestări nesănătoase. Elevilor din clasa V-a li se poate cere să învețe să dezvălue cu curaj lipsurile tovarășilor lor precum și lipsurilor lor personale.

Analizând plângerile care aveau caracterul unei ofense personale, căutam să atrag asupra lor atenția clasei. Dacă însă era vorba de încălcarea disciplinii, a regulamentului stabilit de școală, propuneam ca această chestie să fie cunoscută de întreaga clasă pentru a scoate la iveală gravitatea faptei respective și a sancționa pe făptași.

In convorbirile despre o serie de fapte din viața oamenilor sovietici, din viața școlii și clasei noastre, am căutat să conving pe copii că și noi trebue să dezvăluim lipsurile, că altfel nu vom putea merge înainte și înfăptui ceeace vrem. Dar a convinge pe elevi asupra acestui lucru era însă puțin; important era să facem ca critica să devină o necesitate, un obicei adânc înrădăcinat la ei.

In această privință, de mare folos s'au dovedit a fi adunările pe clasă cu tematica lor legată de viața școlii, ca de exemplu: „Să învățăm bine pentru a fi de folos Patriei"! „Cum trebue să fie colectivul nostru la sfârșitul anului?" „Regimul meu de muncă pe o zi". „Ce înseamnă a fi om cu o voință puternică?" „De ce ne e necesară disciplina?"

Pentru fiecare adunare eu pregăteam câțiva elevi: îi ajutam să aleagă materialul literar, exemple convingătoare pe tema dată, atrăgându-le tot odată atenția și asupra anumitor fapte din clasă. Fără a le impune părerea mea, căutam să le sugerez ideea potrivită, să scot la iveală propriile lor vederi, apoi îi sfătuiam să-și exprime în adunare o părere bine determinată.

Pentru adunările următoare erau pregătiți să ia cuvântul și ceilalți elevi. Ei începeau ședința, dădeau tonul discuțiilor și apoi lor li se alăturau și alți elevi.

In cadrul discutării unor anumite probleme cu teme morale, sau al rezolvării lor practice, colectivul se definea mai clar, se crea o opinie publică care condamna tot mai sever pe acei care mergeau împotriva colectivului, acei care împiedecau munca și realizarea țelurilor propuse.

P. E. Garmaș, directorul școlii, mi-a dat un mare ajutor în muncă. El lua parte la adunările de clasă, învăța pe copii să dezvălue în mod critic, curajos, lipsurile, transmițând această experiență și celorlalte clase. Indicațiile și acțiunile lui nu erau niciodată în contradicție cu ale mele. Acestea călăuzeau și adânceau munca mea cu clasa. Elevii erau convinși de unitatea cerințelor ce li se puneau în față și acționau cu mai multă încredere.

La 23 Martie, în ultima zi a pătrarului III am aflat că profesorul de limba engleză, neavând suficientă autoritate asupra elevilor, neștiind să-și asigure disciplina la lecție, a chemat în ajutor pe director. Pavel Emi-

lianovici n'a venit în clasă ca să restabilească ordinea, pentru a nu zdruncina definitiv autoritatea profesorului. Știind ce muncă am dus eu cu activul clasei, el a invitat imediat la el membrii acestui activ de elevi, cerându-le să asigure ordinea în clasă, în timpul lecției, iar după lecții să discute în adunare comportarea celor ce încălcaseră disciplina și să-i raporteze rezultatele.

Adunarea ținută potrivit dispozițiilor directorului s'a desfășurat într'un mod neobișnuit. Nimeni nu se hotăra să ia primul cuvântul. Tăcerea a fost ruptă de elevii care, de obicei începeau să învinuiască pe alții, căutând să-și acopere lipsurile personale. Dar, de fiecare dată se auzeau replicile din bănci: „Incepe cu tine și apoi vorbește despre ceilalți!"

Spre sfârșit discuțiile erau atât de aprinse, încât timpul n'a mai permis să se satisfacă cererea tuturor care vroiau să ia cuvântul. Victor S. și Alexandru M. care încălcaseră disciplina, au ascultat până la sfârșit critica severă ce li s'a adus. Primul a avut curajul să spună tot, cum s'a întâmplat. Activul clasei a raportat directorului despre rezultatele adunării făgăduindu-i în numele întregii clase că vor obține rezultate bune la învățătură pe pătrarul III și vor întări disciplina în clasă. Adunarea aceasta a dovedit că elevii mici au învățat să dezvălue cu curaj lipsurile, fără a ține seama de persoane și relații de prietenie, că ei au știut să rezolve just conflictul.

In Aprilie s'a ținut o adunare cu tema „Ce e disciplina conștientă și de ce ne este necesară". Am pregătit pentru aceasta patru elevi printre care și din acei care nu stăteau prea bine cu disciplina. Tema a fost popularizată pentruca elevii să ia cuvântul în ședință; i-am ajutat să aleagă exemple din literatura beletristică. Timp de 45 minute au vorbit 12 elevi. Cuvântul acestora a fost foarte concis, dar în majoritatea cazurilor plin de curaj și de precizie în conținut. Voi da câteva exemple: Lidia M. și-a exprimat părerea că disciplina puternică ajută pe oameni să realizeze scopul propus, ilustrând aceasta prin exemplul poporului sovietic în Marele Război pentru Apărarea Patriei și referindu-se la eroii din Crasnodon.

Vera Z. a subliniat în discuții că disciplina nu e un lucru ușor, ci unul greu de realizat, că ea cere eforturi, încordarea voinței. „Dar când te deprinzi să fii disciplinat, viața devine ușoară și plăcută" — a spus ea, amintind cum disciplina a înfrumusețat viața copiilor din comuna „F. E. Dzerjinsc".

Jeana C. a spus că pentru disciplină trebue să lupte nu numai anumiți membri ai colectivului, ci toată clasa. Ea a dat câteva fapte petrecute în clasă dar care n'au fost discutate cum trebuia și a încheiat spunând că față de faptele de indisciplină nu trebue să ai un surâs aprobativ.

Folosindu-mă de această idee, am citit elevilor un fragment din lucrarea lui A. S. Macarenco „Steaguri pe Turnuri", în care se vorbește despre felul cum membrii coloniei condamnau comportarea lui Râjicov care ofensase pe cel ce era de serviciu.

Galina M. a vorbit despre principialitate. Ea a spus că mulți știu cum trebue să procedeze, știu ce e bine și ce e rău, dar adesea fac lucruri contrarii convingerilor lor. Ea a dat exemplul Zoei Cosmodemianscaia care se distingea printr'o deosebită principialitate.

Valeriu C. a spus că fără o critică curajoasă, noi nu vom obține o disciplină bună, recunoscând că el însuși n'a avut curajul să critice uneori lipsurile lui și ale colegilor; el a făgăduit să urmeze exemplul eroilor din piesa „Cravata roșie" de Mihalcov și a sfătuit și pe ceilalți să facă la fel.

Eu am generalizat ideile expuse de elevi, am subliniat că un om nedisciplinat, atât în societatea noastră sovietică cât și în școala noastră, în clasa noastră, nu e un „erou" ci un om care împiedică atât munca lui cât și a clasei. Am atras atenția asupra rolului opiniei publice din sânul colectivului în lupta pentru o disciplină înaltă, conștientă în clasă. Mi-am exprimat încrederea că elevii vor trece dela cuvinte la fapte.

Fiecare adunare de clasă a lăsat o anumită urmă în conștiința copiilor. Mai departe m'am îngrijit ca cuvintele elevilor să nu se afle în dezacord cu faptele lor. Desigur, înțelegeam că printr'una sau două adunări, alături de câteva acțiuni izolate, nu se educă disciplina conștientă la elevi. In sensul acesta a fost orientat întregul proces al muncii educative.

Nu se poate spune că în decursul unui an noi am repurtat o victorie deplină în acțiunea de întărire a disciplinii. La anumiți elevi au existat abateri, dar lucrul important e că aceste fapte și-au găsit dezaprobarea din partea colectivului de elevi, care a înțeles bine de ce e necesar să întărim disciplina. De mare ajutor în privința aceasta ne-a fost nouă diriginților, ordinul ministrului învățământului al R.S.F.S.R. „Despre întărirea disciplinii în școală". Aplicarea consecventă și judicioasă a măsurilor de stimulare și de pedepsire, prevăzute, alături de alte mijloace educative, în acest ordin, trezește în elevi sentimentul răspunderii pentru comportarea și faptele lor, întărește disciplina conștientă.

Rolul organizației de pionieri în închegarea colectivului. Un rol foarte mare în închegarea colectivului clasei l-a jucat „Organizația de pionieri". M'am străduit să lucrez în strânsă legătură cu instructorul de detașament, să folosesc în scopuri educative formele și metodele organizării muncii elevilor.

Pornind la muncă cu pionierii, am pus întrebarea — care e eroul lor preferat. A urmat un răspuns unanim: „Oleg Coșevoi"! Am luat hotărîrea să studiem bine viața lui Oleg Coșevoi, să facem tot ce va fi necesar pentru a obține din partea conducerii unității de pionieri aprobarea de a da detașamentului nostru numele lui Oleg Coșevoi. Acestei chestiuni i-a fost consacrată prima adunare, pentru care ne-am pregătit mult timp.

Eu am pregătit o scurtă expunere despre viața și moartea eroică a lui Oleg, elevii au învățat cântece și versuri despre membrii Tinerei Gărzi; au pregătit un montaj închinat eroilor comsomoliști, au procurat un portret mare al lui Oleg Coșevoi, au scris o scrisoare mamei lui Oleg. Adunarea aceasta a fost o adunare bună, care a rămas mult timp în amintirea copiilor.

Reținându-și suflarea, activul pionieresc al Școlii, profesorii, părinții priveau pe tinerii pionieri așezați în jurul focului artificial de tabără, ascultau glasul tremurând de emoție al celei mai bune conducătoare de grupă Valia R., care citea scrisoarea adresată mamei lui Oleg Coșevoi: „Noi ne mândrim, Elena Nicolaevna cu eroul nostru preferat, fiul dumneavoastră. De aceea noi ne-am hotărît să dăm detașamentului nostru numele lui Oleg. Noi înțelegem să ne luăm asupra noastră o răspundere mare față de memoria lui Oleg, dar prin atitudinea membrilor săi față de învățătură, prin activitatea sa pionierească, detașamentul nostru va reuși să poarte cu cinste numele glorios al fiului dumneavoastră".

Intr'o altă zi, la sfârșitul lecțiilor, elevii mei au venit câte unul la catedră și au semnat scrisoarea. I-am prevenit că față de scrisoarea aceasta trebue să aibă aceeași atitudine ca față de un jurământ dat mamei eroului căzut în luptă. Scrisoarea trebue semnată de acela care simte că va putea să respecte jurământul că nu va compromite detașamentul. Toți au semnat

scrisoarea. In clasă se crease o asemenea atmosferă, că niciunul nu vroia să stea de o parte. Cel mai bun pionier la învățătură a fost însărcinat să pună scrisoarea în cutia poștală.

Cât de puternic au trăit elevii acest moment ne dovedește faptul că adesea, în cursul anului, ei își aminteau unul altuia despre jurământul dat, cereau ca el să fie îndeplinit, condamnau pe cei ce-și călcau angajamentul de a păstra neîntinată cinstea detașamentului ce poartă numele slăvitului erou comsomolist.

Din inițiativa pionierilor s'au desfășurat câteva manifestări menite să unească colectivul: un turneu de șah, o scară a numerelor de atracție și a ghicitorilor, excursii, o consfătuire cu cititorii asupra cărții „Cota Nr. 4" de Ilina, seri cu activitate artistică de amatori, amenajarea unei baze sportive; a fost organizată o echipă de fotbal, care a ocupat primul loc la întrecerile pe unitate.

Pionierii din clasa V trăiau o viață comună împreună cu întreaga școală, participând activ la manifestările cu caracter obștesc.

In articolele, scrisorile sale către pionieri, N. C. Crupscaia îi sfătuia să facă viața copiilor cât mai bogată, mai luminoasă, mai frumoasă. Ea considera că impresiile colective ale copiilor trebue să se asocieze cu o serie de emoții de bucurie. In impresiile colective ale copiilor care participă la munca în comun, la jocurile colective, N. C. Crupscaia vedea un izvor puternic care nutrește sentimentul colectiv al tinerei generații.

Astfel, am căutat să îndrumez activitatea instructoarei de pionieri pentru ca ea să muncească sistematic cu grupele. Fiindcă tocmai în grupă se pot cunoaște toate interesele, dorințele copiilor, se poate găsi de lucru pentru fiecare, se poate face din mâinile pionierilor niște mâini îndemânatice. In această privință ne orientează Hotărîrea celei de a 7-a plenare a C.C. al Comsomolului.

Propunerea de a patrona casa de copii preșcolari din „Comsomolscaia Poliana" a trezit un interes deosebit la elevi. Am căutat să folosesc acest patronaj în lupta pentru o situație bună la învățătură. In vederea sărbătorii zilei de naștere a lui V. I. Lenin, a zilei de 1 Mai, s'a luat hotărîrea să meargă la casa de copii acele grupe care au întâmpinat aceste zile fără nicio notă 2. După examene au mers la casa de copii toți cei care trecuseră în cl. VI. Vizitarea casei de copii a avut loc și în timpul verii. Ce bucurie simțeam văzând câtă grijă arătau elevii mei față de copiii orfani, cum se străduiau să-i înveselească, să le aducă bucurii.

Astfel s'a închegat și a crescut colectivul de elevi. Dacă la începutul anului școlar mi-am pus ca scop crearea colectivului, spre sfârșitul anului colectivul de elevi îmi ajuta tot mai mult — mie ca diriginte — să îndeplinesc cele mai importante sarcini ale muncii instructiv-educative.

Vorbind despre însemnătatea educativă a colectivului de copii, trebue să menționez în primul rând apariția spre sfârșitul anului școlar la elevii mei a unei importante calități: sentimentul răspunderii colective pentru fiecare membru al colectivului, sentimentul răspunderii personale, conștiința datoriei față de colectiv, pregătirea pentru a fi gata să apere prin fapte onoarea grupei, a detașamentului, a școlii. Aceasta s'a văzut în atitudinea plină de exigență față de leneși, în condamnarea severă a elevului care încălca ordinea, aceasta s'a văzut în mândria pe care o resimțea fiecare membru al detașamentului „Oleg Coșevoi".

Crearea unui colectiv armonios al clasei ar fi fost de neconceput, dacă această muncă n'ar fi desfășurat-o și celelalte clase, dacă colectivul de

profesori în ansamblu n'ar fi muncit pentru crearea și închegarea colectivului de elevi al întregii școli. Detașamentul de pionieri al clasei V era rupt de viața colectivului întregii școli, pionierii detașamentului simțeau că sunt o parte a colectivului de pionieri al întregii școli, că astfel s'au întărit într'o măsură însemnată sentimentele lor colectiviste, că fire nevăzute îi lega pe ei de detașamentul de milioane al pionierilor din toată țara noastră, de viața tuturor oamenilor sovietici despre ale căror fapte eroice și victorii *în muncă vorbisem noi în adunările de informare politică, citisem în „Pio-*nerscaia Pravda" sau ascultasem la radio. Pionierii vedeau în fața lor exemplul comsomoliștilor, care erau avantgarda elevilor din școala noastră și ajutau cu grijă la educarea schimbului lor.

Munca individuală cu elevii. In munca de închegare a colectivului de elevi, noi profesorii, ne-am călăuzit de învățătura lui A. S. Macarenco despre educarea personalității în colectiv și prin colectiv. Eu n'am privit crearea colectivului de elevi ca un scop în sine, ci ca o condiție necesară pentru educarea în spirit comunist a fiecărei personalități în parte, a fiecărui membru al colectivului. Am căutat să îmbin influența pedagogului cu influența colectivului clasei asupra fiecărui elev în parte.

Una dintre cele mai importante condiții care hotărăște succesul muncii profesorului este priceperea de a observa și înțelege viața sufletească a copiilor, lumea lor interioară, psihologia lor. Mi-am făcut un jurnal al dirigintelui, în care mi-am fixat observațiile asupra cutăror sau cutăror elevi. Dar îmi dădeam seama că nu se poate să observi numai, să fii un înregistrator al evenimentelor, al faptelor; important e ca pe baza observațiilor să tragi concluzii, să cauți căile juste ale modului individual de a lucra cu fiecare elev.

Pe baza observațiilor și a experienței proprii mi-am format convingerea fermă că profesorul care are o atitudine plină de interes, de atenție față de copil, care știe să vadă în copil chiar germenele unei fapte bune, al unei trăsături pozitive de caracter, care are încredere în elevul său — își apropie cu siguranță copilul, trezește în el simpatie, îl supune influenței sale. Dar încrederea este cea mai puternică armă în opera de educație, trebue numai să te folosești cu pricepere de forța încrederii. Nepăsarea, indiferența și cu atât mai mult sentimentul ostil față de elev trezește în sufletul acestuia protestul, îl îndepărtează de educator, și ca urmare elevul caută să se arate și mai rău decât e în realitate. Aceasta duce mai repede ca orice la greșeli în educație. Măiestria pedagogului, după părerea mea, constă în capacitatea nu de a avea pur și simplu în câmpul vederii pe toți elevii, ci de a ști să se intereseze de fiecare, de a iubi sincer pe toți elevii săi — atunci i se deschid *educatorului posibilități largi în educarea copiilor.*

In munca mea mă străduesc să urmez indicația lui A. S. Macarenco care spunea că ceeace e bun în om trebue proiectat întotdeauna, iar pedagogul e obligat să facă acest lucru.

Dar aceasta este doar una dintre condițiile unei bune educații, condiție care *nu determină încă rezultatul. E puțin să vezi în om părțile bune și să* te sprijini pe ele. Important e să nu uiți și o altă temă principială a lui Macarenco.

Iubind pe copil, respectând meritele lui, crezând în triumful trăsăturilor puternice ale caracterului său, trebue să știi să îndrumezi activitatea lui, să fii exigent și iscusit în educarea lui.

Am să povestesc despre un elev pentru educarea căruia au fost necesare foarte mari eforturi din partea mea. Familia Ş. nu s'a dovedit în stare să dea o educaţie bună fiului său Victor.

Tot timpul liber el şi-l petrecea pe stradă printre colegi care aveau o influenţă negativă asupra lui. In familie nu exista o unitate între tată şi mamă în privinţa metodelor de educaţie, lucru de care, desigur, fiul a profitat. In timp ce tatăl său îl mustra tot timpul, mama îl compătimea permiţându-i orice. Incă dela începutul anului şcolar Victor m'a făcut să mă interesez de el, să cunosc mai îndeaproape familia lui; el lipsea adesea dela şcoală şi era în situaţie de repetent. Convorbirile cu mama copilului au avut ca urmare îmbunătăţirea purtării lui Victor, îndreptarea notelor. Dar pe pătrarul II au ieşit la iveală noi însuşiri negative la Victor; el fuma şi fura manualele colegilor. Cu greu am reuşit să descopăr aceste fapte, fiindcă el inspira teamă colegilor din clasă, îi ameninţa, iar uneori îndeplinea aceste ameninţări.

Părerea profesorilor, a părinţilor şi a elevilor nu însemna nimic pentru el. Elevii nestatornici căzuseră sub influenţa lui. Unii profesori propuneau ca Victor să fie îndepărtat din şcoală. Eu n'am fost de acord cu aceasta şi am început să caut părţile bune în acest copil — lucru care m'a făcut să mi-l apropii, iar pe el l-a făcut să creadă în îndreptarea lui. Am început să-l studiez mai îndeaproape pe Victor. Vorbeam cu el, între patru ochi, mergeam la el acasă. In faţa mea a început să se dezvălue izvorul părţilor lui bune. Ca răspuns la manifestările de brutalitate, de insultă din partea tatălui său el a încercat să se apere, să-şi apere meritele sale (aşa dar, el era plin de amor propriu). Mama lui îl compătimea, iar el nu putea suporta lacrimile ei (aşa dar exista la el şi sensibilitate). El nu e chiar atât de rău — m'am gândit eu. Apoi am descoperit la copil interes faţă de desen, faţă de lectura cărţilor de literatură beletristică! Astfel, studiindu-l, am tras concluzia: el vrea să înveţe şi va învăţa, el arată interes pentru aceasta. Dar el e uşor influenţabil, de aceea trebue izolat de tovarăşii lui de stradă, trebue apropiat de colectiv, trebue deprins să trăiască interesele colectivului. Amorul propriu nu-i va permite lui Victor să fie mai prejos de ceilalţi, aptitudinile lui îl vor ajuta, iar munca obştească îi va oferi un câmp de activitate. Aşa am început să aplic în practică planul schiţat.

Colegii din clasă l-au înconjurat cu atenţie, căutând să-i arate că ce a fost s'a uitat, că tovarăşii lui de clasă cred în intenţiile lui bune. El a început să înveţe cu Nicolae C., să aducă acasă cărţi interesante. Acasă, mama lui avea grijă ca Victor să nu se mai întâlnească cu vechii prieteni. Acest lucru, l-am cerut şi eu. In clasă Victor a primit sarcini care presupuneau sinceritate şi curaj: să controleze dacă elevii de pe rândul său de bănci şi-au scris temele pentru acasă şi să comunice profesorului numele celor ce au uitat acasă caietele sau nu şi-au pregătit lecţia. Uneori i se întâmpla să comunice profesorului şi numele lui, deoarece el nu s'a obişnuit dintr'odată cu munca sistematică. El a început să trăiască interesele clasei. Faptul că el era cel mai bun fotbalist din clasă şi că datorită lui detaşamentul nostru a ocupat primul loc în întrecerile pe unitate — a ajutat deasemeni la apropierea lui Victor de colectivul clasei. Se observa la Victor tendinţa de a nu se lăsa mai prejos de tovarăşii săi. El putea fi văzut luând cuvântul la adunări şi criticând lipsurile lui. Desigur n'am reuşit să lichidăm în decursul unui an şcolar toate părţile lui negative; au mai existat abateri, ne-am mai împiedicat de unele obiceiuri vechi ale sale; el n'a renunţat la fumat, câteodată era nesincer, de fotbal se ocupa prea

mult, dar se vedea că el începe să prețuiască părerea tovarășilor săi, a profesorilor, că nu-l bucurau deloc greșelile și abaterile sale dela ordine, că se străduia să le lichideze. Se simțea o cotitură în purtarea lui, se vedea că el se află de acum sub influența rodnică a colectivului.

Realizând în practică o metodă proprie de a lucra cu elevii, m'am străduit să pun în fața fiecărui elev un scop concret, să mă preocup de dezvoltarea trăsăturilor lui morale, să am în vedere realizările și lipsurile sale, să călăuzesc acțiunile sale. N'am căutat să stric elevii buni prin laude. Astfel, la Lidia M., care-și îndeplinea sarcinile cu conștiinciozitate, învăța bine, critica pe tovarășii ei; am observat o lipsă: ea vedea greșelile celorlalți, dar nu și pe ale sale, nu avea spirit autocritic, își îndrepta cu greu lipsurile. I-am trasat ca sarcină să învețe să aprecieze în mod autocritic purtarea sa.

Jeanei C., fetiță capabilă, dar insuficient înzestrată cu voință, i-am trasat ca sarcină să-și educe puterea de voință, să învețe și să obțină note bune. Cu ajutorul meu, la sfârșitul anului ea și-a îndeplinit sarcina, obținând numai note „4 și 5".

Astfel am desfășurat eu munca individuală cu elevii în legătură strânsă cu educarea colectivului clasei.

Munca dirigintelui cu colectivul de profesori. Munca mea cu elevii a dat rezultate pozitive și pentru faptul că m'am sprijinit pe ajutorul profesorilor dela Cl. V B.

Indicația lui A. S. Macarenco, potrivit căreia colectivul se creează cu un țel comun, prin munca în colaborare pentru realizarea acestui țel, se referă în mod nemijlocit și la colectivul profesorilor.

Colectivul de profesori al Școlii noastre, luând exemple dela cele mai bune școli din țară, dela cei mai buni profesori, și-au pus ca sarcină la începutul anului școlar — la propunerea organizației de partid — să muncească astfel cu elevii încât toți elevii să obțină rezultate bune la învățătură.

Consiliul pedagogic al școlii a jucat un rol urias în rezolvarea acestei probleme. Tematica ședințelor consiliului pedagogic a determinat sarcini concrete pentru un anumit interval de timp.

In colectivul pedagogic s'au desfășurat discuții cu privire la problemele vitale ale muncii școlare. Organizația de partid și direcția școlii au ținut seama de sezisările și propunerile colectivului pedagogic.

In afară de problema rezultatelor pe pătrare, în ședințele consiliului pedagogic au fost discutate următoarele probleme: metodica interogării generale (fără a intra în amănunte), educația atenției elevilor în timpul lecțiilor, metodica muncii individuale cu elevii, activitatea elevilor în școală și acasă, educarea colectivului clasei și al școlii, etc.

Fiecare ședință a consiliului pedagogic era precedată de o intensă muncă pregătitoare; se citeau articole în legătură cu problema dată, se organizau interasistențe la lecții, la adunările pe clase, etc. Ședințele consiliului pedagogic se desfășurau într'o atmosferă plină de vioiciune, de conținut, și contribuiau la clarificarea unor probleme în legătură cu munca profesorului și a dirigintelui.

Pregătirea pentru ședința consiliului pedagogic, consacrată analizei rezultatelor pe un pătrar, nu însemna numai extragerea câtorva date și cifre — ci o analiză a muncii, scoaterea la iveală a laturilor ei bune și slabe, desvăluirea cauzelor insuccesele și stabilirea perspectivelor de viitor. Profesorii și diriginții care lucrau neconștiincios erau aspru criticați.

In vederea pregătirii pentru ședința următoare a consiliului pedagogic, în consfătuirile de producție se citeau și se discutau articole — special alese din „Ucitelscaia Gazeta" și din revista „Sovetscaia Pedagoghica", care generalizau experiența celor mai buni educatori, a acelor educatori care, datorită perseverenței în munca individuală cu elevii, reușeau să aibă rezultate foarte bune la învățătură și educau disciplina conștientă la elevi. Acest lucru a ajutat la studierea mai aprofundată a problemei puse în consiliu. S'a constatat în general că mulți profesori acordă mai multă atenție acelor elevi care, prin faptele lor bune sau rele, atrag atenția educatorului asupra lor.

Insă, în fiecare clasă există un grup de elevi care învață satisfăcător, dar care nu se remarcă prin nimic deosebit și de aceea ies din atenția profesorului. Neatenția față de elevii de nivel „mijlociu" aduce prejudicii educației comuniste — fapt asupra căruia a atras atenția A. S. Macarenco. Și totuși încă nu a dispărut din practica școlară această atitudine lipsită de atenție față de asemenea elevi. Asemenea atitudine face ca la sfârșitul anului școlar când se fac caracterizările elevilor despre un asemenea elev cu nivel „mijlociu", educatorul să nu poată spune nimic esențial, ci numai câteva fraze generale.

In consiliul pedagogic noi am discutat cum să învățăm să ne interesăm de fiecare elev, să dăm atenție tuturor copiilor, fără excepție, și am ajuns la concluzia comună că fiecare diriginte trebue să aibă un caiet de însemnări; aceasta îl va ajuta să realizeze o observare sistematică, să aibă o influență educativă mai bine orientată, în sfârșit îl va ajuta să facă o caracterizare pedagogică a fiecărui elev, pe baza unor fapte concrete.

Un mare interes a stârnit problema cum să înveți să determini motivele comportării elevilor după manifestările lor exterioare, după faptele lor. Astfel, adesea la adolescenți sub aparența grosolăniei, a impertinenței, a dorinței aprinse de a critica, se ascund sentimente contradictorii — neîncredere în forțele sale, și totodată tendința spre independență în acțiune, dorința de a-și apăra meritele — lucruri de care educatorii nu știu întotdeauna să țină seama.

In legătură cu aceasta, colectivul nostru de profesori a dat ca sarcină fiecărui diriginte și profesor să-și însușească deprinderea de a aplica în practică principiul pedagogic a lui A. S. Macarenco — de a îmbina respectul și exigența față de elev; de a duce cu pricepere lupta împotriva manifestării aparente de independență a elevilor, de a da orientare justă acestei manifestări.

A fost subliniat în mod deosebit rolul diriginților în aplicarea hotărîrilor luate și anume: să întărească legătura cu profesorii care lucrează la clasa respectivă, să facă mai des cu ei schimb de păreri asupra anumitor elevi, să desvălue cu mai mult curaj faptele în legătură cu modul nepedagogic de a lucra cu elevii, manifestările de formalism în munca educativă, să țină seama mai mult de particularitățile individuale ale elevilor.

Muncind în cursul anului cu colectivul de profesori, am putut să-mi dau seama cu câtă îndârjire și perseverență au muncit pentru a obține succese în rezolvarea sarcinilor mari, ei s'au ajutat unul pe celălalt, au dat dovadă de inițiativă creatoare, s'au străduit să găsească cele mai bune căi pentru înfăptuirea scopului propus.

Fiecare membru al colectivului de profesori considera că e ruşinos să aibă elevi cu nota doi la obiectul său şi să se împace cu această situaţie, să nu ia măsurile necesare pentru a ajuta elevii să înveţe.

In munca încununată de succes a fiecărei clase, un rol hotărîtor îl joacă dirigintele, priceperea lui de a grupa în jurul său colectivul profesorilor dela clasa respectivă.

Problema funcţiilor dirigintelui şi a raporturilor acestuia cu profesorii ce lucrează în clasa sa este insuficient dezbătută în literatura pedagogică. Instrucţiunile cu privire la activitatea dirigintelui clasei, dată în 1947, nu corespund pe deplin sarcinilor în continuă creştere ale şcolii şi trebuesc completate cu noi elemente. Fără îndoială că dirigintele clasei are dreptul să facă o critică tovărăşească profesorilor şi să le dea un ajutor tovărăşesc; desfăşurarea unei critici principiale, constructive e posibilă numai într'un colectiv de profesori, armonios, bine închegat, colectiv în care datoria şi cinstea sunt mai presus de supărările mărunte, de amorul propriu.

Studiind viaţa clasei, luând parte la lecţiile celorlalţi profesori încă din primele zile ale anului şcolar, am constatat lipsa unităţii în metodele de predare, în cerinţele faţă de elevi.

La majoritatea profesorilor primele lecţii s'au desfăşurat în mod obişnuit: din primele zile elevii s'au apucat de muncă. Dar, din păcate, la unele lecţii am constatat cu totul altceva. Astfel, lecţiile de botanică se desfăşurau de cele mai multe ori în mod neorganizat; uitând să aducă la lecţie materialul didactic, înainte de transmiterea noilor cunoştinţe, profesorul trimitea un elev să aducă materialul, iar clasa pierdea momente preţioase, pierdea dispoziţia de muncă, sau punea să răspundă pe un elev care lipsea din clasă. Acest fapt producea sgomot în clasă, şi acestea pentru că profesorul nu verificase la timp prezenţa elevilor în clasă.

Nu e de mirare că nivelul unor asemenea lecţii nu era satisfăcător. In discuţiile individuale cu profesorul, îl sfătuiam să participe la lecţiile celorlalţi profesori, mai experimentaţi, să înveţe dela ei.

Participând la lecţii, am descoperit şi alte neajunsuri. La o serie întreagă de lecţii, la începutul anului şcolar, nu le erau explicate elevilor temele pentru acasă; paragrafele, paginile, numărul acestora erau date elevilor în timp ce suna. Nu exista unitate nici în cerinţele profesorilor faţă de elevi. Profesorul de limba engleză, spre exemplu, punea nota doi în catalog de fiecare dată când elevul refuza să răspundă sau uita caietul acasă. Se punea nota doi şi atunci când tema pentru acasă fiind insuficient explicată de profesor — firește — nu era înţeleasă de elevi.

Impotriva acestui fenomen am avut prilejul să lupt în colaborare cu ceilalţi diriginţi şi să pun în consfătuirile metodice, problema lipsurilor în desfăşurarea lecţiilor, mai ales atunci când profesorul nu vroia să-şi vadă propriile lipsuri şi învinuia numai pe elevi.

Dar nu mai puţin dăunătoare au fost şi unele manifestări de liberalism. Unii profesori evitau să pună nota doi pentru o pregătire slabă a lecţiei, ascultau justificările şi făgăduielile elevilor şi prin atitudinea lor concesivă, lipsită de exigenţă, aduceau prejudicii muncii elevilor.

Cerinţele profesorilor în privinţa disciplinii şi a ordinei la lecţie erau de asemeni neunitare. Unii dintre profesori începeau lecţia numai atunci când în clasă era linişte desăvârşită, în bănci era ordine, elevii aveau o ţinută justă; ei nu admiteau niciun fel de şoapte sau murmur.

Am văzut cât de dăunătoare e lipsa de unitate în cerinţele profesorilor faţă de elevi în privinţa comportării lor. Elevii s'au deprins însă foarte

repede cu cerințele fiecărui profesor. Ei au învățat să se adapteze profesorilor lor, știind ce poate și ce nu poate fi făcut în ora fiecăruia.

Unele deprinderi de organizare dobândite în școala elementară au început să se piardă și să dispară treptat. De aceea, eu mi-am desfășurat activitatea în două direcții: pe de o parte, pe linia educării disciplinii conștiente, a formării opiniei publice a clasei, a exigenței tovărășești reciproce, fapt ce asigura ordinea la fiecare lecție; pe de altă parte, nu puteam neglija munca cu profesorii. De multe ori țineam ședințe cu ei, pentru a găsi un limbaj comun în privința caracterului unitar al cerințelor lor față de elevi, pentru a face schimb de opinii cu privire la munca clasei. Deosebit de multe greutăți am întâmpinat, ca dirigintă, în munca mea cu profesorul de limba străină, care cunoștea slab particularitățile individuale ale elevilor, se interesa puțin de ei. In discuția cu elevii slabi la învățătură sau cu cei nedisciplinați, el ridica tonul, nu se abținea să le adreseze cuvinte jignitoare, nu respecta personalitatea elevului. La „ordinul" lui, toți elevii trebuiau să se ridice în picioare și astfel să asculte o parte a lecției. Toate aceste fapte erau scoase în evidență de către diriginții claselor la care lucra acest profesor și el era aspru criticat în consiliul pedagogic.

Necunoașterea de către unii profesori a particularităților de vârstă și individuale ale unor elevi, provoca deasemeni greutăți în muncă.

Pentru acești profesori diriginții constituiau un ajutor serios.

Astfel, în clasa mea, Larisa L., care absolvise clasa IV-a cu laudă, pe pătrarul I, începuse să primească la multe obiecte nota trei. Am aflat dela mama ei că fetița suferea de o serioasă zguduire nervoasă, că de aceea chiar și cea mai mică iritare o deruta, că ea se pierdea și nu putea să-și adune gândurile. Am stat de vorbă cu profesorii, explicându-le particularitățile fetiței. Atitudinea plină de atenție a profesorilor față de Larisa L. a ajutat-o să încheie anul școlar cu note foarte bune.

Contactul strâns al dirigintelui cu profesorii dela clasa sa, ajută nu numai la conducerea și îmbunătățirea muncii profesorilor, ci ajută și munca dirigintelui însuși. Eu mi-am îmbogățit experiența în muncă datorită cunoașterii, observațiilor și experienței, acumulate de profesorii în procesul muncii cu clasa. Au existat cazuri când au făcut greșeli și diriginții, când n'au știut să aprecieze just fiecare eveniment produs în clasă, când n'au luat întotdeauna o poziție justă. Astfel în școala noastră s'a întâmplat ca un diriginte, asemenea unei mame orbită de dragostea față de copiii săi, să ia apărarea elevilor, fără a verifica comportarea acestora — ceeace a adus prejudicii autorității profesorilor, deprinzând pe copii să privească fără spirit autocritic comportarea lor. Acest stil de muncă dăunător activității diriginților, a fost combătut în colectivul nostru. Ajutorul și controlul reciproc au contribuit la succesele comune ale profesorilor și diriginților.

Munca dirigintelui clasei cu părinții elevilor. A. S. Macarenco a arătat că oricine poate educa bine copilul — dacă vrea acest lucru. Nenorocirea e că mulți părinți nu se gândesc și nu cunosc suficient scopurile și mijloacele educației. Uneori părinții, nu numai că nu ajută, ci împiedică educarea justă a copiilor. Sarcina dirigintelui clasei constă, în primul rând, în a convinge pe părinți că educarea copiilor este o datorie obștească a lor, în a-i învăța pe aceștia să educe copiii lor „nu pentru fericirea individuală, ci pentru fericirea obștească și pentru lupta obștească".

Pentru a forma la elevi spiritul colectiv, nu este suficient să creezi colectivul de elevi și să asiguri munca armonioasă a colectivului de profesori,

ci trebue deasemeni să uneşti şi pe părinţi într'un colectiv unitar să faci din acest colectiv un ajutor permanent al profesorilor şi diriginţilor.

In crearea colectivului de părinţi al clasei, am întâmpinat multe greutăţi, fiindcă a închega un colectiv de părinţi, e o muncă mult mai complicată decât a închega colectivul de elevi.

Am început această muncă prin organizarea adunărilor cu părinţii. In primul pătrar, participarea părinţilor la adunări era foarte slabă. Venind la şcoală, părinţii se interesau de cele mai multe ori numai de viaţa copilului lor, neînţelegând că copilul e educat într'un colectiv de a cărui viaţă şi influenţă nu se poate să nu ţinem seama, dacă avem în vedere viitorul copilului nostru. Unii părinţi se interesau puţin de copiii lor; ei participau rar la şedinţe.

Trebuia, mai întâi, să trezesc interesul lor pentru adunările cu părinţii, să-i fac să simtă nevoia de a se adresa profesorilor pentru ajutor, pentru sfaturi. In această privinţă de mare ajutor mi-a fost activul de părinţi, din care făceau parte părinţii cu autoritate, doritori să ajute şcoala în educarea copiilor.

Un mare rol a jucat şi sistemul, bine organizat, al desfăşurării adunărilor cu părinţii. Am fixat anumite zile pentru convorbiri cu părinţii, zile pe care ei le cunoşteau dinainte. Deasemeni am prelucrat cu ei tematica şedinţelor, le-am recomandat materialul literar pentru convorbiri. In vederea acestei zile elevii pregăteau pe clase câte o expoziţie cu lucrările lor, precum şi un program artistic.

Profesorii, diriginţii explicau elevilor că aceste adunări trebue privite ca nişte dări de seamă asupra activităţii clasei în faţa părinţilor. Aceasta a jucat un rol pozitiv şi în clasa mea.

In pătrarul al II-lea, colectivul de elevi a avut o influenţă pozitivă asupra părinţilor, ajutându-i la desvoltarea spiritului lor de răspundere faţă de şcoală. Pregătindu-se cu însufleţire pentru adunarea cu părinţii, elevii erau interesaţi ca părinţii lor să vină neapărat, să cunoască rezultatele muncii lor — de aceea ei căutau să-i convingă să vină la adunare.

Din pătrarul al III-lea am încercat să ţin prima parte a adunării (10—15 minute) în prezenţa elevilor, arătând părinţilor ce succese a obţinut colectivul clasei în ansamblu, menţionând pe acei ce ajutaseră mai mult clasa să-şi îmbunătăţească munca. O bună ilustrare a muncii clasei o constituiau expoziţiile şi programul dat de elevi. Deasemeni înfăţişau, pe scurt, părinţilor planul nostru de muncă pentru viitorul apropiat, cu sarcinile pe care clasa şi le-a pus în faţă, cu metodele prin care clasa se gândeşte să le îndeplinească.

Aceasta a schimbat simţitor atitudinea părinţilor faţă de şcoală. La început mulţi se grăbeau să afle câte ceva despre fiul lor şi să plece. Dar eu planificam pentru sfârşitul adunării convorbiri individuale cu părinţii. La început, această măsură a întâmpinat obiecţii, dar treptat, treptat părinţii au început să se intereseze tot mai mult şi să aprecieze mai just comportarea şi activitatea copiilor lor, pe care acum ei le examinau ţinând seama de munca în ansamblu a întregii clase.

Un rol important a avut şi faptul că la adunări, am căutat să nu reproşez copiilor şi părinţilor lipsurile în munca clasei, vorbindu-le mai ales despre părţile pozitive.

La a doua parte a şedinţei participau numai părinţii. Cu acest prilej le citeam articole, ţineam referate, provocam discuţii pe teme pedagogice:

„despre țelurile educației", „despre autoritatea părinților", „rolul părinților în organizarea muncii individuale a elevilor", etc.

Adunarea se încheia printr'un schimb de experiență. Cu fiecare adunare eu simțeam cum se întăreau legăturile de prietenie și de ajutor reciproc între părinți și diriginte, cum se lărgește cercul intereselor părinților pentru școală, cum crește spiritul lor de răspundere pentru educația copiilor.

Luând cuvântul, mulți părinți vorbeau acum nu numai despre copiii lor, ci și despre clasa în ansamblu, despre ceilalți copii, dându-și sfaturi unul altuia. Astfel, înțelegerea treptată a țelului comun al școlii și al familiei — buna educație a copiilor — a dus la închegarea colectivului părinților.

Adunările cu părinții ajutau la crearea opiniei publice a părinților, care a influențat asupra acelor părinți care se interesau mai puțin de școală. Astfel, la începutul anului școlar, unii părinți vorbeau fără jenă despre „măsurile lor" de pedepsire a copiilor, printre care pedepsele fizice nu ocupau ultimul loc. Am căutat să le arăt în ce constă caracterul dăunător al unei astfel de educații. Lucrările lui A. S. Macarenco, părerile juste ale unor părinți susținute de mine, mi-au fost de mare ajutor. După câtva timp părinții au încetat să mai vorbească despre pedepse fizice, dar nu eram convinsă, dacă toți părinții socotesc într'adevăr aceste pedepse ca rușinoase. Deoarece aveam câteva exemple de măsuri nejuste de pedepsire aplicate în diferite familii, la una din adunările cu părinții, fără a rosti nume, am descris faptele cunoscute de mine, arătând cât rău fac asemenea părinți copiilor lor prin folosirea măsurilor inadmisibile în educarea copiilor. Ascultătorii m'au susținut cu căldură și am reușit astfel să înlătur rămășițe ale trecutului din relațiile părinților cu copiii.

Elevii înșiși au ajutat la închegarea colectivului de părinți. Desvoltându-le spiritul colectiv, fiecare elev a început să se gândească la el nu numai ca o individualitate, ci și ca un membru al colectivului; nu numai la el, ci și la grupa sa, detașamentul său, clasa sa. Acasă ei povesteau părinților despre succesele și insuccesele colectivului lor. Acest fapt a avut influență și asupra părinților, care ridicau tot mai des la adunări probleme legate de felul cum trebue ajutat colectivul clasei să trăiască și mai armonios, să muncească cu și mai mult succes.

Totuși, aceasta era insuficient. Rămânea un mic grup de părinți care arăta foarte puțin interes, atât pentru viața clasei în ansamblu, cât și pentru copiii lor; din rândul acestor părinți făceau parte nu acei care erau foarte ocupați, ci acei gospodari care nu mai vedeau nimic în afara intereselor lor familiare strâmte. Această rezervă se observa, fără îndoială, și la copiii lor. Nu puteam să mă împac cu această situație. M'am străduit să-mi intensific influența asupra acestor părinți, mergând mai des pe la ei; deasemeni m'am folosit de influența activului de părinți, care prin sfaturile și părerile sale îmi dădea un mare ajutor în munca cu părinții care acordau un mai mic interes problemelor școlii.

Astfel, M. a avut o influență bună asupra lui F. cu a cărui fetiță învăța Galea M. Observând comportarea lui Alla F. acasă, neglijență, lipsă de organizare în munca ei, M. a putut da multe sfaturi prețioase mamei sale.

La propunerea mea, membrii activului de părinți vizitau anumite familii, povestindu-le despre clasă, despre interesantele adunări cu părinții, sfătuindu-i să vină mai des la școală, fiindcă școala dă un mare ajutor părinților.

Eu personal mă ocupam mai mult de anumite familii. Vizitam și acele familii care se ocupau în mod just de educația copiilor pentru a transmite și altor familii experiența educativă a acestora. Dar am acordat mai multă atenție acelor familii, unde lucrurile nu stăteau chiar bine. Deseori am întâmpinat greutăți mari. Nicăieri nu sunt atât de puternice rămășițele trecutului ca în felul de viață al familiei. Acest lucru se vede în relațiile dintre părinți, în înrâurirea mistică, în părerile nejuste despre metodele de educare a copiilor. N'a fost ușor să înfrâng tradițiile, rânduelile înrădăcinate în familie, să schimb metodele de educație. A trebuit să le fac toate acestea cu mult tact, fără a știrbi prestigiul părinților. In orice caz însă, trebuia să fac ca influența școlii, să ajute fiecărei familii să înlăture lipsurile în educația copiilor, să devină un colectiv sovietic sănătos. Aceasta e cea mai grea dintre sarcinile care stau în fața dirigintelui clasei. Dar acestei probleme i se acordă încă puțină atenție în literatura pedagogică.

Am dat de exemplu părinților cuvintele lui A. S. Macarenco: „Nu cunosc niciun caz când un caracter integru să se fi format fără ca acest lucru să se fi petrecut într'o atmosferă pedagogică sănătoasă sau, invers, când să se fi format vreun caracter deformat, în ciuda justei munci educative".

Chemând pe părinți la școală, discutând cu ei despre metodele educației copiilor, am căutat să nu mă plâng de copii, ci în colaborare cu părinții, să caut căile unei educații juste.

In decursul unui an n'am reușit să obțin rezultate deosebite în munca cu părinții — cu atât mai mult, cu cât această muncă a început de fapt numai în pătrarul al II-lea. La începutul anului, crearea colectivului de elevi a constituit pentru mine centrul de greutate în munca educativă. Acest lucru n'a fost pe deplin just, după cum mi-am dat seama mai târziu. Numai lipsa muncii cu părinții elevului C. poate explica rămânerea în urmă la învățătură pe primul pătrar a acestuia. Cu familia lui am început să lucrez abia în a doua jumătate a anului.

Totuși și acele succese, relativ mici, pe care am reușit să le obțin în munca cu colectivul de părinți în ansamblu și în munca cu anumiți părinți, mi-au arătat că eu am știut să aleg drumul just în activitatea mea de dirigintă în ceeace privește legătura strânsă între școală și familie.

★

Munca rodnică a dirigintelui clasei e de neconceput fără un scop bine-determinat fără o planificare și sistematică desfășurare. Pornind dela sarcinile generale puse în acest an de școală în fața diriginților, ținând seama de particularitățile clasei, trebue să ne fixăm sarcini concrete în munca educativă pe fiecare pătrar.

Una dintre sarcinile cele mai importante ale dirigintelui clasei a V-a o constitue formarea colectivului de elevi, desvoltarea inițiativei și a independenței lor, potrivit noilor condiții de învățământ și de educație din școala medie în comparație cu școala elementară (în loc de un educator, în fața clasei apar câțiva educatori).

Educarea colectivului clasei nu poate fi înfăptuită cu succes dacă dirigintele își desfășoară munca educativă în afara întregii munci a școlii, dacă în școală nu există o muncă unitară bine orientată a colectivului de profesori, dacă dirigintele nu colaborează cu părinții. In activitatea mea am integrat munca educativă cu clasa în munca colectivului

de elevi al întregii școli, am căutat să grupez la un loc profesorii clasei respective, să țin legătura cu toți diriginții din școală; deasemenea m'am sprijinit pe colectivul de părinți.

Dirigintele clasei trebue să colaboreze strâns cu organizația de pionieri, să aibă un ajutor de nădejde în detașamentul și grupele de pionieri.

Munca educativă desfășurată în clasă trebue să stea în centrul atenției dirigintelui, deoarece ea constitue mijlocul cel mai important pentru închegarea colectivului de elevi.

Un colectiv de elevi, armonios, bine organizat, este la rândul său, un mijloc eficace în rezolvarea sarcinilor muncii instructiv-educative.

Disciplina conștientă în sânul colectivului de elevi nu poate fi obținută prin măsuri izolate, fiindcă ea este rezultatul întregii munci instructiv-educative. Disciplina se educă în colectiv și, la rândul său, întărește, cimentează colectivul.

Organizând și educând colectivul clasei, dirigintele clasei este obligat să se îngrijească necontenit de educarea fiecărui elev, conștient fiind că numai un adevărat colectiv creează condiții favorabile pentru dezvoltarea multilaterală a personalității copilului. De aceea, munca dirigintelui pentru crearea colectivului de elevi și pentru a face ca acest colectiv să aibă o influență asupra personalității elevului, trebue îmbinată cu pricepere, cu munca profesorilor și în primul rând munca dirigintelui clasei trebue îmbinată cu munca fiecărui elev în parte.

Invățământul în țările de democrație populară

Invățământul în Republica Populară Chineză

Zi de zi se dezvoltă tot mai înfloritoare viața marelui popor chinez eliberat din cătușele robiei. Muncitorii — adevărații stăpâni ai fabricilor — și țăranii — adevărații stăpâni ai ogoarelor, muncesc cu râvnă pentru construirea unei vieți noi, libere și îmbelșugate.

La fel ca toate domeniile vieții din China de astăzi, viața culturală este în plină dezvoltare. Se clădesc noi școli, noi institute de învățământ superior, teatre, muzee, etc.; prin munca neobosită a oamenilor muncii conduși de partid, se șterg urmele robiei.

După eliberare, partidul comunist a trasat sarcini pentru a se lichida izvoarele neștiinței de carte și pentru a se porni munca de alfabetizare, aducându-se astfel lumină acolo unde peste 80% din populația țării zăcea în întunericul neștiinței de carte.

Acesta era primul pas ce trebuia făcut pentru a smulge învățământul din mâinile celor care-l folosiseră pentru a încătușa și mai strâns poporul în lanțurile robiei imperialiste. Trebuiau șterse grabnic cauzele ce făceau ca mai mult de 60% din copiii de vârstă școlară să nu fie cuprinși în procesul de învățământ, și trebuiau luate măsuri de alfabetizare în masă a celor care deacum erau propriii lor stăpâni.

Muncitorii și țăranii — lămuriți de organizațiile de partid — au înțeles că a învăța carte înseamnă a lupta împotriva ignoranței, împotriva acestui inamic care a fost cauza unor enorme suferințe de-alungul anilor. Mulți muncitori neștiutori de carte, au cerut, imediat ce s'au creat cursuri de alfabetizare, să fie înscriși pentru a putea cât mai repede să se bucure de binefacerile tiparului. La o adunare pentru recrutarea de noi elevi la cursurile de alfabetizare, un muncitor a spus: „Dacă am învins un inamic care poate fugi, pentruce n'am fi capabili să învingem unul care n'are picioare?" Și într'adevăr, muncitorii și țăranii chinezi au pornit o luptă necruțătoare împotriva acestui inamic.

După eliberare s'a fixat un plan pentru lichidarea analfabetismului; s'a fixat termenul de 5 ani pentru alfabetizarea muncitorilor și 10 ani pentru țărănime.

Primul exemplu de lichidare a neștiinței de carte l-a dat armata populară. Ofițerii au arătat că este o rușine ca un ostaș al armatei de tip nou să fie analfabet. Și, dând dovadă de o deosebită putere de voință, ostașii armatei populare — deși erau angajați într'o luptă necruțătoare cu

dușmanii poporului, în clipele de răgaz au învățat să scrie și să citească. Astăzi, în rândurile acestei armate nu se mai găsesc ostași neștiutori de carte.

An de an scade tot mai mult numărul celor ținuți în întuneric de regimurile reacționare pe care armata populară le-a alungat pentru totdeauna. Fiecare întreprindere are cursuri de alfabetizare, iar pentru țărani s'au făcut cursuri speciale în timpul iernii când sunt mai puțin ocupați. Peste 48 milioane de țărani urmează aceste cursuri de iarnă, conduse de învățători și profesori experimentați.

Numai anul acesta în cursurile de alfabetizare au învățat carte 1.100.000 muncitori și 5.400.000 țărani.

Intr'o țară ca China, care se întinde pe aproape 10 milioane kilometri patrați și care numără 475 milioane locuitori, problema neștiinței de carte părea ceva de nerezolvat și dealtfel aceasta nici nu constituia o preocupare serioasă a conducătorilor Chinei semifeudale și semicoloniale. Astăzi însă, în China eliberată, în China condusă de marele partid al clasei muncitoare, s'au creat toate posibilitățile pentru ca într'un viitor apropiat analfabetismul să nu mai fie o problemă.

Astăzi, copiii muncitorilor și ai țăranilor, fiii Chinei Populare — au larg deschise porțile școlilor de toate gradele. Școala este nu numai un drept înscris în Constituție al fiecărui cetățean chinez; partidul și guvernul au luat toate măsurile pentruca toți cetățenii să se poată bucura de acest drept. In noua Chină se poate spune pe drept cuvânt că toată lumea învață: prin cursuri de alfabetizare, școli elementare, școli medii, școli speciale pentru muncitori și țărani, școli serale, școli de calificare, etc., marele popor eliberat își croiește drum spre lumină.

Până în 1949 — anul eliberării de sub jugul exploatării — școlile elementare din China erau frecventate doar de 24 milioane elevi. Anul acesta, când în luna Septembrie s'au deschis școlile, aproape 55 milioane elevi au trecut pragul celor trei sute de mii de școli elementare.

In China dinaintea eliberării, școlile elementare erau la orașe și numai foarte rar la țară, în satele cu populație mai numeroasă. Astăzi, aproape în fiecare sat al Chinei este școală, iar învățătorii care altădată îngroșau rândurile șomerilor, acum sunt puțini față de marele număr de școli. Școlile pedagogice pregătesc însă mereu noi cadre care vor satisface nevoile școlilor al căror număr crește în fiecare an în China Populară.

Odată puterea politică luată în mâini de către clasa muncitoare condusă de partid, odată cu nașterea R. P. Chineze, s'a înfăptuit și reforma învățământului. Reforma a pus de acord învățământul cu întregul program de dezvoltare a R. P. Chineze. Acest program cere ca educația să aibă un caracter științific și popular și să fie legată de sarcina construirii socialismului; teoria să fie legată de practică, pentrucă numai astfel școala poate crea specialiști care să se achite cu cinste de sarcinile trasate de partid și guvern pentru marea operă de reconstrucție națională.

In învățământul mediu din R. P. Chineză programa școlară, ca programele tuturor tipurilor de școli, este întocmită pe principiul legării teoriei de practică.

Numărul școlilor medii a crescut în raport cu necesitățile marelui plan de dezvoltare a economiei naționale, iar 80% din elevii acestor școli sunt fii de muncitori și țărani.

In anul 1949 numărul elevilor din învățământul mediu era în jur de 1.270.000. In acest număr erau cuprinși doar fiii claselor exploatatoare, pe care școala îi îndopa cu tot felul de teorii searbede și reacționare.

Anul acesta cele 5.239 școli medii, dotate cu toate mijloacele necesare desfășurării unui învățământ științific, cuprind 3.090.000 elevi. Școlile medii dau în fiecare an industriei, agriculturii, medicinii, specialiști bine pregătiți care să satisfacă cerințele populației. Astăzi, școlile medii, lichidând caracterul pur teoretic pe care îl imprimaseră clasele dominante, nu mai funcționează doar în orașele mari; ele sunt răspândite pe întreaga suprafață a țării, peste tot unde sunt condiții prielnice de creșterea cadrelor necesare economiei naționale.

Cei mai bine pregătiți dintre elevii școlilor medii urmează cursurile învățământului superior.

Invățământul superior din Republica Populară Chineză este cu totul deosebit de cel din trecut.

Inainte de eliberare, în China erau în jur de 130.000 studenți care frecventau cursurile unor universități în mare parte tutelate de asociații religioase, străine de nevoile poporului chinez, care urmăreau cu totul alt scop decât cel al propagării unui învățământ științific.

Guvernul reacționar din China făcea din învățământul superior un obiect de paradă, iar situația economică foarte înapoiată nici nu permitea utilizarea diplomelor în producție; de cele mai multe ori cuvântul *diplomă* era echivalent cu *șomaj*. Invățământul superior însă, dominat de cele mai reacționare teorii, era o importantă sursă de câștig — mai ales pentru diferitele asociații religioase — și slujea interesele claselor dominante.

Prin reforma învățământului s'au scos din universități cursurile cu conținut reacționar. Programele, metodicele ca și întregul material pedagogic, au fost restructurate.

Pentru o cât mai temeinică pregătire, studenții — în anii de studiu — continuă și aprofundează practica, cu care s'au obișnuit încă din învățământul mediu. Ei sunt obligați să facă un anumit stagiu în magazine, ferme, mine, spitale, etc. Fără stagiul de practică studentul nu-și poate da examenele anului respectiv. Datorită acestui strâns contact cu procesul de producție, absolvenții institutelor de învățământ superior devin specialiști temeinic pregătiți și participă în mod activ la construirea vieții noi.

Astăzi, numărul studenților din R. P. Chineză atinge cifra de 230.000, ceeace reprezintă o creștere de aproape 70% față de numărul studenților din 1949. Numărul studenților este în continuă creștere. Rapida dezvoltare a economiei R. P. Chineze impune cu necesitate dezvoltarea învățământului superior.

Față de nevoile mereu crescânde ale învățământului superior, vechile clădiri și instalații nu mai corespund. Anul acesta, Comitetul Central al Partidului Comunist Chinez și Guvernul Central Popular al R. P. Chineze, au hotărît construirea la Pechin a unei cetăți universitare.

Cetatea Universitară dela Pechin se va întinde pe o suprafață cât două treimi din întinderea actuală a orașului Pechin. In marea Cetate Universitară vor studia aproximativ 500.000 studenți în condițiile cele mai bune.

Imensa construcție va cuprinde 30 de universități, institute de cerce-

tări științifice, precum și Academia de Științe, Institutul Medical din Pechin și Conservatorul Central de Muzică.

Cetatea universitară va mai avea săli de gimnastică, bazine de înnot, terenuri de sport, un magazin cooperativă și școli și grădinițe pentru copiii personalului ce va deservi cetatea universitară.

Gigantica construcție arată importanța ce o acordă guvernul popular culturii adevărate, culturii pusă în slujba maselor și arată în același timp cât de mare este puterea creatoare a unui popor care și-a luat soarta în propriile-i mâini.

Victoria armatelor populare condusă de Partidul Comunist, a adus și eliberarea minorităților naționale. Astăzi orice cetățean chinez, fie mongol sau uigur, cazah sau tătar, se bucură de aceleași drepturi și au aceleași datorii ca și națiunea chineză.

In anii regimului popular s'au creat diferite tipuri de școli în regiunile cu populație compactă a minorităților naționale.

In R. P. Chineză 1.474.000 elevi urmează în școli elementare cu limba de predare a diferitelor minorități naționale. S'au creat deasemeni diferite tipuri de școli medii unde urmează 19.400 de elevi.

In anii puterii populare au luat ființă 10 Institute de învățământ superior cu limba de predare a minorităților, unde frecventează 6.300 studenți.

Astăzi, minoritățile naționale, alături de marele popor chinez, muncesc umăr la umăr pentru întărirea și dezvoltarea patriei lor, Republica Populară Chineză.

Pentru ca elementele capabile, dar lipsite de suficiente posibilități materiale, să poată urma în bune condiții cursurile, regimul popular a acordat peste un milion și jumătate burse. In China regimurilor reacționare, copiii din regiunile care se află departe de orașe și care urmau cursurile școlilor medii, erau o raritate. Marele număr de burse acordate de școala Chinei Populare face ca astăzi toți fiii oamenilor muncii să se bucure în măsură egală de dreptul la învățătură.

In vreme ce în țările imperialiste vacanțele elevilor sunt prilej pentru cercurile guvernante de a antrena elevii și studenții în marșuri și alte soiuri de exerciții militare, în R. P. Chineză ca și în toate țările lagărului socialist, vacanțele sunt prilej de odihnă, de recreație. Regiunile balneoclimaterice dela Beidaihi, Hebeic, Gulanoi, Futzan, etc. sunt pregătite din timp pentruca profesorii, studenții și elevii să se odihnească, să-și reîmprospăteze forțele. In timpul verii, stațiunea Țindao de pe litoral clocotește de voia bună a tinerelor vlăstare ale Chinei Populare. Anul acesta, în tabăra dela Dihna sute de pionieri chinezi, uiguri, tătari, etc., și-au petrecut vacanța. Acest fapt arată încă odată că Guvernul Central Popular acordă aceeași grijă minorităților naționale ca și poporului chinez, arată că Partidul Comunist Chinez — ca toate partidele comuniste și muncitorești — este credincios principiilor internaționalismului proletar.

In munca de așezare a învățământului pe baze științifice, pe temelia de granit a marxism-leninismului, școala din R. P. Chineză a avut mereu în față exemplul și ajutorul școlii sovietice. S'au tradus manuale, cărți de specialitate și s'a întrebuințat experiența școlii și a cadrelor didactice sovietice.

In munca de transformare a învățământului, partidul și guvernul au avut sprijinul entuziast a marei majorități a cadrelor didactice chineze.

Pentru a sluji cu adevărat interesele poporului, cadrele didactice s'au integrat transformărilor revoluționare produse în China și și-au schimbat

concepția de viață și de muncă. Pentru a avea la îndemână o armă care să le ajute în lupta cu teoriile și concepțiile în care au fost educate, era necesară o cât mai urgentă educare ideologică a cadrelor didactice. Mao-Tze-dun — conducătorul poporului chinez — a arătat că, de educarea ideologică a intelectualilor depinde în mare măsură realizarea reformelor propuse de guvern și partid.

Învățătorii și profesorii au devenit ei înșiși elevi, au început, în diferite școli sau cercuri, să-și însușească teoria marxism-leninismului pentru a o utiliza apoi în munca la clasă și la catedră, în munca de educare comunistă a tinerei generații pe umerii căreia va sta mâine sarcina de răspundere a reconstrucției naționale, și a construirii socialismului.

Astăzi, departe de a fi considerat lipsă de bun simț, sfatul ce vine dela un coleg, munca în colectiv, sfătuirea reciprocă, libertatea criticii, au devenit ceva obișnuit și mai mult chiar, ceva de neconceput pentru desfășurarea unei munci serioase în vederea educării științifice a tinerei generații. Învățătorii și profesorii se sfătuesc în privința metodelor celor mai bune de aplicare a programei; profesorii universitari lucrează în colectiv prelegerile și fiecare membru al colectivului poate să-și spună nestingherit părerile.

Și cadrele didactice au văzut care sunt roadele acestui fel de a munci: cunoștințele predate elevilor și studenților sunt mult mai sistematizate și deci mai ușor de însușit; nivelul calității cunoștințelor se ridică continuu. Învățătorii și profesorii sunt mulțumiți când văd roadele muncii lor, a efortului colectiv, când văd că elevii lor sunt gata să-și pună cunoștințele în slujba patriei.

Astăzi, în R. P. Chineză crește o generație liberă, educată în spiritul dragostei pentru muncă, a dragostei de țară, o generație care se bucură de toate binefacerile regimului Popular. Această generație învață în același timp să urască pe dușmani, să urască clicile războinice din statele capitaliste, care vor să cufunde din nou China în întuneric.

Oricare ar fi încercarea clicilor războinice, ele nu vor reuși să înfrângă dorința de pace a celor peste 475.000.000 de locuitori ai Republicii Populare Chineze.

Invățământul în țările capitaliste

John-Dewey — militant al reacțiunii imperialiste contemporane [1]

Sub steagul apărării „libertăților", clasele exploatatoare ale țărilor imperialiste au deslănțuit, în scopul intereselor lor de câștig, primul război mondial din anii 1914—1918. Din acest timp democrația burgheză a intrat în faza decadenței și a degenerării. In 1919 V. I. Lenin scrie, că „istoria mișcării socialiste și sindicale din timpul războiului, ne arată începutul falimentului democrației burgheze și al parlamentarismului burghez, începutul cotiturii dela democrația burgheză la democrația sovietică sau proletară" [2].

Victoria orânduirii socialiste în U.R.S.S. subliniază și mai mult viciile democrației burgheze, caracterul ei antipopular și falimentul ei.

Tăișul ei este îndreptat împotriva forțelor cu adevărat democratice. Ea întreține și cultivă, în orice fel, organizații fasciste.

Un exemplu elocvent de degenerare a democrației burgheze îl reprezintă S.U.A. Cercurile conducătoare ale Americii, tinzând spre statornicirea dominației mondiale stau în fruntea lagărului imperialist antidemocratic, unind și dirijând forțele lui împotriva socialismului și democrației. Pretutindeni ele se sprijină pe elemente reacționare, întrețin și instaurează regimuri profasciste.

. . . . . .

Apologetul imperialismului american, Dewey, afirmă incontinuu că organizarea de stat a S.U.A. este, chipurile, expresia cea mai desăvârșită a democrației. Totuși, ofensiva reacțiunii americane împotriva drepturilor democratice ale poporului mărturisește falsitatea acestor declarații. Unul dintre faptele cele mai grăitoare care desvălue falsitatea și esența reacționară imperialistă a democrației burgheze americane, este procesul penal organizat de către conducătorii S.U.A. asupra conducătorilor partidului comunist al Americii.

Pe monopoliștii S.U.A. îi îngrozește forța crescândă a lagărului păcii, socialismului și democrației, în fruntea căruia stă puternica Uniune Sovietică, ce-i împiedică să-și realizeze monstruosul plan de dominație mondială. Deaceea ei sunt extrem de preocupați ca să creeze în interiorul țării un spate supus, docil, care să ușureze traducerea în viață a acestei sângeroase și sălbatice intenții.

---

[1] Traducere din capitolul V al lucrării lui V. S. Șevkin: „Pedagogia lui John-Dewey în slujba reacțiunii americane contemporane" (în l. rusă). Ucipedghiz, 1952, pag. 111—135.

[2] *V. I. Lenin*, Op. vol. 29, ed. 4-a (rusă) p. 276.

Reacțiunea combatantă americană a simțit nevoia de a dezlănțui teroare împotriva conducătorilor partidului comunist din S.U.A. pentru a dezorganiza mișcarea democratică din țară, pentru a nimici ultimele rămășițe ale libertăților burghezo-democratice. Burghezia imperialistă caută să fugă de dreapta sentință a istoriei, prin încălcarea dreptului poporului de a avea convingeri politice. Cercurile conducătoare ale S.U.A., calcă cu impertinență acest drept, desvăluindu-și adevărata lor față de dușmani înverșunați ai poporului, democrației și culturii.

Ca o adevărată ipocrizie apare elogiul adus de Dewey „libertăților" americane călcate fără sfială în picioare de atotputernicia monopoliștilor. In America, în această țară a democrației burgheze elogiate, înflorește sistemul revoltător al controlului polițienesc asupra ideilor.

. . . . . .

Incă în 1891, Engels arată adevărata față a democrației americane. „Vedem acolo (în America de Nord V. S.) două mari bande de speculanți politici, care rând pe rând acaparează în mâinile lor puterea de stat și o exploatează în modul cel mai crunt și pentru scopurile cele mai murdare, iar națiunea este fără putere în fața acestor două mari asociații de politicieni, care în aparență o servesc, dar care în realitate o stăpânesc și o jefuesc" [1].

Cât de actuale sunt aceste cuvinte ale lui Engels, ne dăm seama mai ales dacă avem în vedere că după mai bine de o jumătate de veac burghezia americană a acumulat o experiență colosală în toate mașinațiile și procedeele posibile de înlăturare a muncitorilor dela viața politică a țării!

Democrația burgheză americană este o frunză de smochin pentru a acoperi libertatea de acțiune pe care o exercită în toate domeniile vieții sociale un pumn de bancheri și industriași. Intregul „mod de viață american" contemporan confirmă pe deplin cuvintele leniniste că „nicăeri puterea capitalului, puterea unui mănunchi de miliardari asupra întregei societăți, nu se manifestă așa de grosolan, cu o corupție atât de fățișă ca în America. Capitalul, odată ce există, domină asupra întregei societăți și nicio republică democrată, niciun drept de vot nu modifică fondul lucrurilor" [2].

Astăzi, în S.U.A. este persecutată fără milă orice manifestare a cugetării libere, îndreptată spre lupta pentru pace, împotriva pregătirilor de război. Cetățenii cu idei progresiste din S.U.A. sunt urmăriți cu brutalitate, iar cei mai „periculoși" dintre ei sunt alungați din granițele țării. Cercurile conducătoare propagă metode fascisto-polițiste de oprimare a forțelor progresiste, care luptă pentru drepturile democratice ale celor ce muncesc, împotriva atâțătorilor la război.

Dewey încearcă în chip demagogic să convingă publicul că în condițiile orânduirii burgheze este posibilă înlăturarea șomajului și îmbunătățirea situației masselor populare.

. . . . . .

In manualele școlare, copiilor li se strecoară mârșava minciună, că muncitorii americani ar primi un salariu mai mare decât în celelalte țări, că au ziua de muncă de 8 ore, că au dreptul la odihnă și învățământ.

---

[1] *K. Marx* și *F. Engels*, Opere, vol. XVII, p. II, pag. 93.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 29, ed. IV, pag. 449.

Toate acestea se afirmă cu nerușinare, în timp ce în S.U.A. milioane de oameni șomează, salariul real al muncitorilor scade catastrofal, iar profiturile capitaliștilor cresc neîncetat.

„Pedagogii" americani caută în deosebi să argumenteze copiilor, că este posibilă, chipurile, o „colaborare pașnică" între muncă și capital. Cu această ocazie, el se referă la unul din principalii trădători ai muncitorilor americani, John Michell, care odată a spus: „Munca și capitalul n'au nevoe să se învrăjbească între ele. Niciunul din ele nu se poate dispensa de celălalt", dar discursurile „conducătorilor" muncitorimii, cumpărați de capitaliști, nu pot ascunde adevărata stare a lucrurilor.

Creșterea neîncetată și rapidă a șomajului este un fenomen general pentru toate țările capitaliste.

. . . . . .

Deosebit de rapid crește șomajul în S.U.A. Acolo, după datele sindicatelor progresiste, au fost, spre începutul anului 1952, mai bine de 15 milioane de șomeri totali și parțiali. In fiecare zi se aruncă pe drumuri o massă uriașă de muncitori. După calculele însești ale statisticienilor americani din 1948, în America, pe fiecare minut 6 muncitori devin șomeri totali și parțiali. Gazeta „New-York Times" a comunicat nu demult că în Statul Connecticut, din 3 oameni unul este șomer. In darea de seamă a lui Sneider, ministrul de finanțe al S.U.A., se spunea că în 12 raioane ale țării șomajul cuprinde dela 12 până la 30% din numărul total al muncitorilor. Aceste raioane au primit numele de „raioanele calamității" [1].

Astfel în S.U.A., al căror regim capitalist îl cântă cu spumă la gură purtătorul de cuvânt al reacțiunii americane, Dewey, milioane de șomeri totali și parțiali sunt condamnați la pieire sau înfometare. Șomajul, crescând într'un ritm rapid, a devenit una din cele mai ascuțite probleme.

Dewey susține prin toate mijloacele faimosul „mod de viață american". Realitatea răstoarnă însă această legendă, născocită de lacheii stăpânilor din Wall-Street, pentru înșelarea masselor populare. Faptele arată în mod incontestabil, că nu există un „mod de viață american unic". Una este viața hrăpăreților magnați ai capitalului, care se scaldă în lux și sunt nesătui de câștig, și alta este viața zecilor de milioane a celor ce muncesc și care nu pot să-și asigure nici măcar strictul necesar.

După datele statisticei ministerului de comerț al S.U.A., monopoliștii americani obțin pe fiecare minut un profit de 87 mii de dolari, ceeace constitue pe an circa 30 de miliarde de dolari.

In același minut, 4 milioane de muncitori americani câștigă 2/3 cenți. După aceleași date, un minut de trai în S.U.A. costă doi cenți. Aceasta înseamnă, că cel ce nu realizează un venit de doi cenți pe minut este condamnat la foame.

V. I. Lenin, încă în 1918, arăta că America a devenit „una din țările de frunte în ce privește adâncirea prăpastiei dintre grupulețul de miliardari cu tupeu, care se desfată în murdărie, de o parte, și milioanele de muncitori, care veșnic trăesc în granițele mizeriei, de altă parte" [2].

Este deajuns să spunem că la fiecare șapte orășeni ai Americii unul suferă de foame. După datele statisticei sindicale americane, 60% din

[1] „Pravda" din 25 august 1949.
[2] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 28, ed. 4-a (rusă), pag. 45.

toate familiile, câştigă mai puţin de trei mii de dolari pe an, în timp ce minimum de existenţă este de 4 100 dolari.

. . . . . .

Masse uriaşe de oameni din ţară trăesc ca nişte troglodiţi, milioane de familii sunt lipsite de un cămin propriu fiecăreia şi zeci de milioane de oameni nu primesc asistenţa medicală cuvenită.

Aşa arată adevăratul „mod de viaţă american".

Aşadar, faptele răstoarnă complect născocirile lui Dewey, cu privire la perfecţiunea fictivă a orânduelilor americane burgheze. In realitate, „calea desvoltării capitalismului este calea sărăcirii şi înfometării imensei majorităţi a oamenilor muncii, procedându-se totodată la coruperea unei neînsemnate pături suprapuse a acestor oameni din munca cărora li se aruncă un os" [1].

Pauperizarea clasei muncitoare îşi găseşte expresia în scăderea nivelului de trai, în micşorarea salariului şi în creşterea şomajului.

. . . . . .

In S.U.A. cheltuelile de înarmare sporesc în proporţii uriaşe. Presa americană nu ascunde faptul, că isteria războinică permite industriaşilor să împovăreze întreprinderile. Sporirea producţiei materialelor de război micşorează producţia obiectelor de consum pentru populaţie şi aceasta duce în mod inevitabil la ridicarea preţurilor. Astfel, monopoliştii americani aruncă pe umerii celor ce muncesc sarcina greutăţilor de ordin material, sarcină care creşte excesiv.

Frazele false ale lui Dewey despre „modul de viaţă american" ascund, pe lângă celelalte, şi faptul că muncitorul în regimul capitalist este sclavul condiţiilor de muncă. Forma capitalistă de producţie reduce muncitorul la o simplă anexă a maşinii. Munca uniformă efectuată de muncitor, îl transformă în automat, distrugându-i sistemul nervos şi mutilându-l atât sub raport fizic cât şi intelectual.

Presa burgheză a S.U.A. duce o campanie pentru reducerea producţiei de mărfuri de larg consum. In revista „Fortune" se scrie cu sinceritate că „dacă vrem să avem mai multe tunuri, atunci trebue să renunţăm într'o oarecare măsură la unt". Aşa repetă imperialiştii americani lozinca fascistă „tunuri în loc de unt".

Inrăutăţirea treptată a situaţiei materiale a muncitorilor, scăderea permanentă a salariului real, creşterea neîncetată a şomajului, goana turbată a înarmărilor, iată tabloul real al situaţiei din America de astăzi.

In gazeta „Daily Worker" Archibald Buttler scrie: „Perdeaua deasă a unei groaze s'a coborît asupra Americii. Americanului îi este groază să trăiască. El nu e sigur de ziua de mâine şi până la moarte este speriat de declaraţiile războinice ale oamenilor săi de stat. Nicio clipă nu-l lasă gândurile negre despre inevitabilitatea unei crize, poate cea mai puternică din istoria Americii şi a şomajului, ruinii şi mizeriei ce decurge din ea. Şi de pretutindeni — de pe foaia de jurnal, de pe pagina unui roman modern, de pe ecranul unui cinematograf — îşi întinde ameninţător tentaculele o teamă permanentă care nu cunoaşte milă şi care înghiaţă sufletul"... Iată ceeace caracterizează „modul de viaţă american" contemporan.

Ipocrizia lui Dewey depăşeşte orice limită, când el, perorând despre perfecţiunea „modului de viaţă american", despre libertate şi dreptate, îm-

[1] *I. Stalin*, Opere, vol. 7, pag. 97 (ed. rusă), pag. 99, ed. rom.

prăștie „observații critice" cu privire la democrația burgheză americană. Așa, de pildă, el vorbește despre îngrădirea libertăților, despre faptul că massa imensă a populației trăește cu nesiguranța în ziua de mâine, etc. Apărătorul regimului capitalist a avut nevoie de această așa numită „critică" pentru a înșela mai bine massele muncitoare și prin aceasta să fie cât mai mult pe placul stăpânilor săi.

In diferite feluri, Dewey declară, că prin educația școlară se pot înlătura deosebirile sociale și se poate asigura organizarea forțelor națiunii pentru ameliorarea condițiilor de viață a tuturor cetățenilor. Pedagogul american reacționar este un dușman înverșunat al poporului american. El încearcă să ascundă faptul că anarhia producției, crizele și șomajul nu sunt o deviere întâmplătoare dela regula generală, cum caută el să arate, ci o consecință inevitabilă a modului capitalist de producție, a rânduelilor capitaliste. Deaceea exploatarea și mizeria celor ce muncesc, șomajul, crizele, pot fi înlăturate numai odată cu nimicirea regimului capitalist.

Dewey, slujitor credincios al monopolurilor americane, distrage în mod conștient atenția masselor populare dela înțelegerea și rezolvarea justă a problemelor urgente ale vieții sociale contemporane.

Apologet al reacțiunii americane, Dewey afirmă cu încăpățânare, că „democrația" americană oferă, chipurile, tuturor cetățenilor dreptul la învățătură și că toate clasele din America ar fi interesate în organizarea unora și acelorași reforme din domeniul învățământului public.

Dewey tinde să tăinuiască muncitorilor faptul că sistemul de educație și instrucție din S.U.A. este un sistem de clasă și se găsește în mâinile unui grup de magnați ai capitalului. Prin mii de fire școala americană este legată de politica monopoliștilor și îi servește ca o călăuză a ideologiei ei. Caracterul, conținutul și formele educației școlare se determină prin dominația monopolurilor capitaliste, care îndrumează viața economică, politică și intelectuală a societății. După mărturia lui John Counts, elevul și adeptul lui Dewey, rolul de frunte în determinarea direcției activității școlii îl joacă omul de afaceri. El scrie astfel: „Poate că mai admirabil decât orice, principiul utilității practice se exprimă în trecerea controlului asupra învățământului, în mâinile oamenilor de afaceri. In momentul de față, arbitru în instituțiile pedagogice din S.U.A. este un „businessman" [1] căruia îi merg afacerile.

Este falsă afirmația lui Dewey cum că educația școlară din S.U.A., servește întregii societăți și că ea este chemată să cultive conștiința umană și interesele generale la tânăra generație. Frazele apărătorului capitalismului despre existența instrucției și educației înafară de clasă, exprimă tendința de a prezenta interesele avide de câștig ale imperialiștilor americani drept interese ale întregei societăți, ale întregului popor. Nu poate fi o educație și o instrucție în afară de clasă în societatea capitalistă, unde poziția omului se determină nu prin calități personale, ci prin gradul lui de bogăție. Educația sub regimul capitalist nu poate servi întregei societăți, pentrucă acolo este monopolizată de clasele exploatatoare și prefăcută în mijloc de constrângere și exploatare. „Doar instrucția este o armă al cărui efect depinde de cel care o ține în mâini" [2].

---

[1] businessman — om de afaceri (N. T.).

[2] *I. V. Stalin,* Problemele leninismului, ed. 10 (rusă) pag. 610.

V. I. Lenin, arătând esența de clasă a școlii burgheze, scrie: „Cu cât statul burghez a fost mai civilizat, cu atât el a mințit mai rafinat, afirmând că școala poate sta în afara politicii și sluji societatea în întregime. In adevăr, școala a fost total transformată în instrumentul dominației de clasă a burgheziei, ea a fost pătrunsă toată de spiritul burghez de castă, ea a avut ca scop să dea capitaliștilor servitori supuși și muncitori pricepuți" [1].

Așadar, frazele lui Dewey despre posibilități egale de instruire pentru toată lumea în condițiile democrației burgheze, exprimă tendința de a ascunde caracterul de clasă al politicii S.U.A. în domeniul educației.

. . . . . .

Apologet al imperialismului, Dewey falsifică realitatea, dând cu impertinență drept reală posibilitatea iluzorie a unei instrucții egală pentru toți. Oare se poate vorbi de posibilități egale de instrucție în societatea unde se găsește o prăpastie între atotputernicul grupuleț de miliardari și majoritatea absolută a populației asuprite?... In aceeași ordine de idei nu se poate vorbi de o educație liberă în condițiile democrației burgheze, despre care Dewey, își risipește cu cinism declarațiile sale false. In societatea capitalistă, bazată pe proprietatea particulară, pe puterea banilor, o convorbire despre educația liberă este o proză mincinoasă. In realitate, acolo tânăra generație crește sub influența ideilor, sentimentelor și deprinderilor convenabile claselor exploatatoare. Despre ce educație liberă poate fi vorba în S.U.A., dacă acolo școala, pregătirea și alegerea profesorilor, precum și fiecare pas al activității acestora din urmă se găsește sub controlul intens și permanent al clasei dominante. Y. Forster, în cartea sa „Declinul capitalismului mondial", demascând frazele false ale pedagogilor reacționari despre faptul că școala din S.U.A. slujește întregului popor, demonstrează că burghezia contemporană își intensifică controlul asupra sistemului de învățământ.

. . . . . .

Cu cât este mai mic numărul oamenilor care cred în „libertatea" educației și instrucției în S.U.A., cu atât mai cu zel caută Dewey o argumentare în utilizarea sistemului american de educație, care mutilează tânăra generație sub raport fizic, intelectual și moral.

In realitate, tânăra generație din S.U.A. încearcă pe pielea sa robia, lipsa de drepturi politice și asuprirea morală.

Burghezia e interesată în instruirea copiilor muncitorilor doar în măsura în care se asigură posibilitatea muncii productive a muncitorului la o întreprindere industrială sau în agricultură. Totuși pentru ea educarea masselor populare este periculoasă, fiindcă ele pot întoarce cunoștințele împotriva ei. Deaceea, clasele exploatatoare, silite să dea celor ce muncesc instrucția școlară, îngrădesc în toate felurile forța cunoștințelor cu ajutorul religiei și al altor forme ale ideologiei burgheze. V. I. Lenin spunea că democrația burgheză nicăieri în lume n'a dus până la capăt separarea bisericii de școală, datorită variatelor legături ale capitalului cu propaganda religioasă.

Este deajuns să indicăm faptul că, deși separarea școlii de biserică este prevăzută de Constituția S.U.A., din toate cele 48 de state, învățământul religios este interzis numai într'unul singur — Kansas — în 12 însă

[1] *V. I. Lenin*, Opere, vol. 28, ed. 4 (rusă) pag. 68.

dimpotrivă, se recomandă. De fapt copilul cade sub influența religiei încă înainte de școală. N. Vandelyoker în cartea sa „Grădinile de copii în sistemul educației americane", editată la New-York încă în 1923, arată că educația religioasă începe să devină o sarcină de bază chiar din grădinița de copii, reaizându-se prin cântarea psalmilor, a rugăciunilor, citirea istoriei biblice, etc.

Deși există recunoașterea formală a dreptului tuturor cetățenilor la învățătură, de fapt muncitorilor din regimul capitalist, le este inaccesibilă nu numai școala superioară, dar de multe ori și școala medie și chiar elementară. In regimul capitalist, după cum spune Lenin, instrucția este organizată la fel și la fel de accesibilă numai pentru cei bogați.

In aceasta constă caracterul de clasă al școlii burgheze.

Ca o ilustrare clară a acestei teze a lui V. I. Lenin, servește răspunsul cu privire la cheltuielile consumatorilor din Statele Unite ale Americii, publicat în 1939 de Comitetul resurselor naționale. In darea de seamă se dau următoarele date interesante: dacă toată populația din S.U.A. o împărțim în trei grupe, după venitul obținut, atunci se va vedea că treimea superioară a bancherilor, industriașilor, comercianților, cheltuește pentru educația copiilor lor 76,9% din suma totală cheltuită pentru educație în S.U.A., iar pentru treimea celor de jos, — muncitorii, micii fermieri — revine în total 5,9%.

Acesta este conținutul adevărat al mult fluturatului drept egal la învățătură pentru toți cetățenii din S.U.A.

S'a demonstrat că, după datele oficiale, în vremea de față 80% din studenții din America sunt copiii bancherilor, industriașilor și funcționarilor superiori.

In societatea capitalistă educația nu poate fi un bun al întregii societăți. „Atâta timp cât muncitorii și țăranii — scrie Lenin — rămân asupriți de moșieri și capitaliști, cât timp școlile rămân în mâinile moșierilor și capitaliștilor, generația tineretului rămâne oarbă și în întuneric" [1].

Până și instrucția sărăcimii pe care o capătă copiii celor ce muncesc, în școala burgheză, este redusă și falsificată în interesul claselor exploatatoare și impregnată de spiritul psihologiei și moralei individualiste.

Fiecare cuvânt al școlii burgheze a fost falsificat în interesul burgheziei.

In condițiile actuale, când toate contradicțiile capitalismului s'au agravat la extrem, educația școlară în S.U.A. a căpătat o orientare deosebit de reacționară. In interesele sale bănești burghezia imperialistă a S.U.A. transformă școala într'unul din instrumentele politicii interne și externe. Prin școală capitalismul vrea să-și supună viitorul. Prin aceasta se explică împrejurarea că în școala americană contemporană, se cultivă cele mai detestabile „calități" ale personalității omenești necesare monopoliștilor americani, pentru menținerea dominației lor. Educația școlară în S.U.A. este otrăvită de spiritul absurdelor teorii rasiale și de ideologia imperialistă a cosmopolitismului.

Predicarea superiorității rasei anglo-saxone asupra celorlalte popoare, predicarea celui mai sălbatic naționalism și șovinism, negarea deschisă a independenței naționale și suveranității de stat a celorlalte popoare, predicarea „cetățeniei universale" și a „statului universal", elogierea fără frâu

[1] *V. I. Lenin*, Opere, Vol. 31, ed. 4-a, pag. 270.

a „modului de viață american" a cărei yankei se cred chemați să se planteze pe tot globul pământesc, toate acestea alcătuesc conținutul educației copiilor și tineretului din S.U.A. De acest miros de descompunere este impregnată predarea obiectelor de învățământ atât în școlile elementare cât și în școlile medii și superioare. Conținutul politic al raționamentelor lui Dewey despre „democrație" și educație, constitue apărarea rânduelilor fascisto-polițiste stabilite de monopoliștii americani. Deaceea, întreg sistemul măsurilor educative pe care îl propune reacționarul american, exprimă servilismul acestuia față de imperialism și este îndreptat împotriva interesului poporului. Dewey este cel mai înverșunat dușman al adevăratei democrații, cel mai aprig dușman al oamenilor muncii.

Apostolul reacțiunii a lucrat mult la idealizarea „democrației" americane și a educației în S.U.A. Această idealizare este necesară bancherilor și industriașilor americani pentru a abate atenția muncitorilor și țăranilor dela lupta revoluționară împotriva capitalismului, care a pus cea mai mare frână dezvoltării mai departe a mișcării istorice progresiste.

Toate manevrele viclene ale lui Dewey, urmăresc, prin frazele ipocrite despre corelația dintre „democrație" și educație, un singur scop: să adapteze educația tinerei generații la condițiile actuale ale dezvoltării capitalismului, să prelucreze și să dea în mâinile cercurilor conducătoare americane noi mijloace, mai rafinate, de influențare asupra masselor populare, o armă mai eficace de corupere a muncitorilor.

Scrierile lui Dewey despre „democrație" și educație, prin natura lor de clasă se găsesc în contradicție flagrantă cu cerințele adevăratei democratizări a învățământului public. Lupta pentru democratizarea reală a educației, înseamnă lupta pentru a pune la dispoziția copiilor de muncitori, nu o instrucție redusă și falsificată în interesul burgheziei imperialiste, pe care o dă școala americană, ci una care să fie la nivelul științei actuale și să răspundă intereselor poporului.

Democratizarea adevărată a școlii înseamnă o educație scoasă de sub influența religiei, a ideologiei imperialiste, a cosmopolitismului, a mârșavelor teorii rasiale, a diverselor prejudecăți dușmănoase și străine de interpretarea științifică a lumii, naturii și societății. Servilismul de lacheu al lui Dewey față de afaceriștii Wal-Streetului, constă în încercarea de a ridica la gradul de virtute fărădelegile capitalismului, de a semăna iluzia fericirii în fața muncitorilor și țăranilor și de a justifica „democrația" burgheză americană.

Esența întregului sistem pedagogic al lui Dewey constă în încercarea de a adapta educația tinerelor generații la cerințele și politica burgheziei imperialiste, care înseamnă fascizare pe plan intern și tendințe spre dominație mondială pe plan extern.

Problema adaptării educației la condițiile societății capitaliste în stadiul imperialist al dezvoltării ei, s'a ridicat în fața pedagogilor burghezi încă la începutul transformării capitalismului înfloritor în capitalism putred, în agonie. Imperialismul înseamnă o ascuțire extremă a contradicțiilor de clasă. In numele consolidării bazelor regimului capitalist, teoreticienii pedagogiei burgheze au conceput o teorie reacționară potrivit căreia educația este un mijloc decisiv pentru înlăturarea tuturor relelor societății capitaliste. Aceasta înseamnă o cotitură bruscă a politicii educative burgheze înspre reacțiune. Pedagogia pragmatică a lui Dewey apărută la granița secolelor XIX și XX, oglindește întocmai această cotitură.

In 1899, în cartea „Școala și societatea" Dewey și-a denumit sistemul său pedagogic un sistem progresist. El a avut nevoe de aceasta pentru a-și masca concepțiile sale reacționare. Deja de atunci el a rupt-o cu principalele tradiții progresiste ale pedagogiei clasei burgheze, și a început să adapteze ideile pedagogice la nevoile politicii burgheziei imperialiste.

In cartea menționată, Dewey înfățișează educația ca instrument de împăcare a contradicțiilor de clasă în societate.

In condițiile crizei generale a capitalismului, situația care a început din timpul primului război mondial și a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, s'a agravat. In 1930 I. V. Stalin arăta că criza generală a capitalismului... „înseamnă în primul rând, că războiul imperialist și urmările lui au intensificat procesul de putrezire a capitalismului și au subminat echilibrul lui și că noi trăim acum în epoca războaielor și revoluțiilor și că capitalismul nu mai constitue sistemul unic și atotcuprinzător al economiei mondiale, că paralel cu sistemul economic socialist care se dezvoltă, care propășește, care se contrapune sistemului capitalist și care, prin însuși faptul existenței sale demonstrează putreziciunea capitalismului, zdruncină temeliile lui" [1].

Criza sistemului capitalist a dat naștere și la criza școlii burgheze.

Al doilea război mondial a pus din nou și într'o formă cu totul ascuțită, în fața pedagogiei burgheze, problema adaptării educației școlare la condițiile de dezvoltare a capitalismului în epoca contemporană. Mersul evenimentelor adâncește și ascute contradicțiile și criza generală a capitalismului. Presimțind pieirea, burghezia imperialistă se agață cu furie de școală, ca de o ancoră a salvării.

Dela apariția primelor lucrări ale lui Dewey, a trecut o jumătate de veac. In această vreme, pedagogul american a reușit să facă mulți pași mai departe pe calea reacțiunii. Ultimul său cuvânt a fost afirmația că educația este un mijloc de luptă împotriva transformărilor revoluționare din societate. In concepția pedagogului american, școala poate să creeze în viitor un asemenea tip de societate pe care urmărește să-l realizeze burghezia. Aceasta demască cum nu se poate mai bine, tendința burgheziei americane de a adapta școala politicii imperialiste.

In prezent, școala în S.U.A. este în plină decadență și se află în situația unei crize fără ieșire. Extrem de grea este situația materială a școlii.

. . . . . .

Pentru nevoile învățământului din America se acordă atât de puține mijloace, încât școlile nu sunt în stare să satisfacă nevoile lor cele mai necesare. In bugetul S.U.A. pe 1950/51 alocațiile pentru învățământ au constituit numai 1%. Totuși și aceste neînsemnate cheltueli au fost reduse de guvernul S.U.A. In schimb, goana febrilă a înarmărilor sporește în mod fabulos alocațiile pentru cheltuelile de război.

Un număr imens de școli din S.U.A. nu au localuri măcar cât de puțin satisfăcătoare, n'au inventar școlar, n'au utilaj și nici materiale școlare.

Localurile a numeroase școli elementare și medii sunt atât de învechite și părăginite, încât nu e cu putință să se continue în ele munca. Un număr uriaș de încăperi școlare sunt ușor expuse incendiilor și se

[1] *I. V. Stalin*, Opere. vol. XII, pag. 246 (ed. rusă) și 264 ed. rom.

află într'o situație cu totul necorespunzătoare din punct de vedere sanitar. Utilajul și inventarul școlar sunt învechite și necorespunzătoare.

Manualele nu satisfac nici pe departe nevoile școlii. De cele mai multe ori un singur manual revine la trei elevi și totodată cărțile școlare sunt învechite; multe din ele sunt atât de murdare, încât copiii nu vor să se atingă de ele.

In condiții materiale extrem de grele se găsesc școlile în care învață copiii negrilor. După mărturia pedagogilor înșiși, școlile pentru negri sunt înghesuite în localuri absolut improprii pentru ocupațiile școlare și nu au utilaj necesar, nici rechizite școlare.

In literatura pedagogică americană întâlnim uneori articole în care se face apel pentru înlăturarea rușinii analfabetismului, pentru îmbunătățirea condițiilor învățământului și pentru preîntâmpinarea ruinării localurilor de școală.

După cuvintele săptămânalului „United States News and World report" situația actuală a școlii din S.U.A. „este extrem de grea și dintre cele mai rele din istoria Americii".

In această țară a lăudatei democrații burgheze, după mărturia organului oficial „School life", se numără printre populația adultă un număr de 11 milioane de analfabeți. Același organ observă că 6 milioane de copii de vârstă școlară sunt lipsiți de posibilitatea de a frecventa școala.

O parte importantă a elevilor din localitățile rurale ale Americii frecventează școala numai în timpul iernii, în decurs de 3—4 luni, când se reduc muncile câmpului în agricultură.

In S.U.A. se exploatează fără milă și în mari proporții munca copiilor. După datele oficiale, munca a mai bine de $2^1/_2$ milioane de copii este utilizată în diferite ramuri ale industriei, în transport și comerț. In afară de aceasta, 900 mii de copii sunt ocupați în agricultură. Pentru o plată de nimic, copiii și adulții lucrează 10—12 ore pe zi. După mărturia președintelui „Ligii americane pentru protecția copiilor" L. Mio, „în această foarte bogată țară a lumii" mii de copii sunt ocupați de dimineața până seara într'o muncă ce depășește puterile lor. In prezent, în legătură cu monstruoasa goană a înarmărilor și cu creșterea forțelor armate ale S.U.A, copiii sunt priviți ca o sursă de forță de muncă. In S.U.A. a obținut o largă răspândire comerțul cu copii. Proporțiile lui sunt atât de mari, încât până și unele gazete americane, care erau destul de obișnuite cu cele mai sălbatice manifestări ale faimoasei „democrații" americane, au început să se alarmeze de această situație. Intr'o serie de schițe despre comerțul cu copii, gazeta „Daily Compass" din Mai 1950, dădea fapte concrete. Gazeta scria, că după datele biroului de copii, jumătate din toți „copiii născuți nelegitimi-bastarzi" cad în mâinile samsarilor care fac speculă cu ei. Unii samsari câștigă în comerțul cu copii până la 100 de mii de dolari pe an. In fiecare stat există prețuri proprii pentru copii. Aceasta este încă una din manifestările „modului de viață american".

In broșura „Căile învățământului în Statele Unite", alcătuită pe bază de date oficiale și tipărită de „Uniunea internațională a studenților", se arată în chip convingător, că politica culturală a monopoliștilor americani a scufundat sistemul de învățământ din S.U.A. într'o fundătură fără ieșire. In această broșură se zugrăvește tabloul unei degradări impetuoase a instrucției școlare. Te izbește nivelul extrem de scăzut la care se face predarea în școlile Americii. Obiectele de învățământ se predau adeseori

de profesori necalificați. In broșură se observă, că drept urmare a salariului scăzut, școlile departamentului, nu pot găsi profesori.

După comunicatele a diferite organe de presă, școlile americane suferă de o lipsă crescândă de profesori. Din lipsă de personal didactic, în școlile din localitățile rurale, aproape regulat, un profesor predă la 6—8 clase.

Lipsa de personal didactic și nivelul scăzut al predării obiectelor de învățământ în școli, se explică, în primul rând, prin salariul extrem de mic al profesorilor.

Un învățător în S.U.A. își târie, în toată puterea cuvântului, existența sa umilă. Imensa massă a învățătorilor este silită să facă orice muncă suplimentară, ca să poată trăi.

Fein, autorul cărții „Copiii noștri sunt amăgiți" zugrăvește tabloul plecării în massă a învățătorilor din școli.

După date care s'au publicat încă în 1947, „New-York Times" arată că din 1940 până în 1947, din școlile S.U.A., au plecat 350 mii de învățători. Aproape 100 de mii de posturi de profesori rămân vacante în școli. In cartea amintită mai sus, se afirmă că toate tipurile de școli, începând dela grădinițele de copii și sfârșind cu colegiile din toate cele 48 de state, suferă de o lipsă acută de învățători. Multe școli își continuă munca numai pentrucă în munca pedagogică sunt utilizați profesori necalificați.

Din cele 48 de state, numai 14 cer ca învățătorii școlilor elementare să aibă cunoștințe în limita cursului de 4 ani dela colegii, ceeace corespunde unui curs universitar de doi ani din țările Europei. Trei state propun să stabilească aceleași cerințe. In toate celelalte state (31) sunt admise în munca pedagogică din școala elementară, persoane fără pregătire corespunzătoare.

Inainte de război, procentul învățătorilor care posedau certificate incomplecte era 1 la 400, iar astăzi este de 1 la 7 oameni.

A scăzut considerabil numărul studenților care învață în școlile speciale de pregătire a cadrelor didactice. In 1920, în școlile pedagogice superioare învățau 22% din toți studenții Americii; în 1947 acest procent a scăzut până la 7.

Literatura pedagogică americană este împestrițată de comunicări privitoare la nivelul scăzut al cunoștințelor elevilor din școlile elementare și medii. Așa, în „Revista cursului elementar de limba engleză" se dau fapte izbitoare de lipsă a celor mai simple deprinderi de scris și citit la elevii ajunși în clasa VIII-a a școlii. Autorul unuia din articolele publicate în această revistă, a cules povestiri dela adolescenți cu privire la cauzele analfabetismului lor. In povestirea unui băiat de 13 ani se arată că în clasa a IV-a elevii se ocupă numai cu muzica, cu construirea unei mari case în stil mexican și cu călăria. „Eu n'am înțeles — spune adolescentul — cum din litere se obțin cuvinte. In clasele V și VI nu am citit niciodată". Un elev din clasa VIII-a (14 ani) povestea: „când am trecut în clasa VII, nu cunoșteam sunetele. Niciodată nu m'am interesat de citire".

In „Revista școlii elementare" se remarcă nivelul nesatisfăcător al cunoștințelor elevilor la celelalte obiecte. După mărturia autorilor unei serii de articole, chiar elevii celor mai bune școli americane, de multe ori nu pot rezolva probleme elementare cu procente.

După părerea lui Wit, care a consacrat articolul său problemelor de predare a aritmeticii în școala americană, slabele cunoștințe și

proastele deprinderi ale elevilor la acest obiect se explică prin aceea că profesorii se conduc după o teorie neverosimilă, potrivit căreia sunt necesare numai acele cunoştinţe şi deprinderi, care se cer în viaţa de toate zilele a omului. Elevii stăpânesc prost nu numai limba maternă şi aritmetica, ci şi istoria şi alte obiecte de învăţământ. In revistele pedagogice se constată, că elevii aproape nimic nu ştiu despre celelalte ţări.

Nivelul scăzut al cunoştinţelor elevilor se explică prin slaba calificare a profesorilor şi învăţătorilor, prin ignorarea studierii planificate şi sistematice a bazelor ştiinţelor de către elevi, prin înlocuirea studiilor şcolare cu tot felul de forme ale muncii elevilor, muncă nelegată de aceste forme şi prin practica vicioasă a trecerii elevilor din clasă în clasă, independent de rezultatele lor.

Trei sferturi din tineretul american care absolvă şcoala, se dovedeşte a fi nepregătit, atât teoretic cât şi practic, pentru a participa la viaţa socială.

Astfel, şcoala americană nu dă elevilor nici cunoştinţe serioase nici priceperi şi deprinderi temeinice.

Se înţelege că un astfel de rezultat al instrucţiei şcolare din America nu este întâmplător. El este consecinţa directă a unei asemenea politici educative, pe care o înfăptueşte burghezia imperialistă americană. Monopolizând şcoala, ea o preface în mijloc de transformare a tinerilor generaţii în unelte supuse voinţei sale, având deprinderi de activitate numai într'un domeniu îngust, fără un larg orizont intelectual.

Şcoala burgheză americană contemporană pregăteşte un businessman mărginit, al cărui scop este satisfacerea intereselor personale.

O mare influenţă asupra şcolii din S.U.A. continuă s'o exercite, în timpul de faţă, pedagogia pragmatică a lui Dewey şi a urmaşilor săi. Cerinţa fundamentală a acestei pedagogii — a învăţa prin intermediul acţiunii — răspunde cum nu se poate mai bine intereselor clasei dominante.

Prin urmare, cauza principală a situaţiei mizerabile a instrucţiei şcolare din S.U.A., îşi are rădăcina în sistemul de educaţie generat de scopurile venale ale monopoliştilor americani.

In America, sistemul educativ dominant, sistem care pune în centrul procesului de învăţământ elevul, subordonând experienţii şi intereselor lui programa, planul de învăţământ şi regimul şcolar şi coborând profesorul la un simplu organizator al studiilor şcolare, un auxiliar al elevilor, duce tocmai la negarea cunoştinţelor sistematice şi temeinice. Defectul lui principial constă în interpretarea falsă a legilor procesului educativ.

Cunoştinţe cu adevărat ştiinţifice şi, odată cu aceasta, o educaţie a oamenilor dezvoltată sub toate laturile, cu un larg orizont intelectual, cu bune deprinderi şi priceperi precum şi cu înalte cerinţe morale, poate da numai sistemul sovietic socialist de educaţie, căci el se construeşte pe baza cunoaşterii ştiinţifice a legilor educaţiei. Deaceea el şi este unicul sistem viabil de educaţie.

Despre repetarea materiei la limba română în clasele V—VII

Lipsa unei metodici a predării limbii române la clasele V—VII se resimte atât în procesul comunicării noilor cunoştinţe, cât şi în rezolvarea unor probleme, cum sunt acelea ale repetării materiei, ale sistematizării şi generalizării cunoştinţelor.

Problema repetării materiei, în domeniul predării oricărei discipline, trebue să constitue pentru profesor o serioasă preocupare, pentrucă repetarea materialului studiat asigură temeinicia cunoştinţelor şi formarea deprinderilor.

Repetarea materiei, ca stadiu al procesului de asimilare, asigură o mai bună memorare a noţiunilor însuşite, datorită tocmai reluării lor la etape eşalonate în timp. Scopul urmărit de repetare este deci îmbunătăţirea caracterului conştient, asigurarea preciziei şi a duratei de păstrare a cunoştinţelor şi deprinderilor.

O justă organizare a muncii de repetare a materiei necesită din partea profesorului şi un studiu atent al clasei în totalitatea ei, al particularităţilor individuale ale fiecărui elev, precum şi al posibilităţilor şi condiţiilor de muncă ale elevilor din clasă şi de acasă.

Insfârşit, de o deosebită importanţă este şi factorul cointeresării elevilor la procesul de repetare. Intreaga repetare trebue să aibă caracterul unei munci atractive şi nu al unei munci plicticoase şi inutile.

Varietatea problemelor metodice ridicate de munca de repetare în legătură cu studiul limbii române nu a fost însă niciodată discutată amplu şi n'a constituit decât pentru puţini dintre profesorii noştri o preocupare serioasă.

In cele patru consfătuiri raionale ale cadrelor didactice, care au avut loc până acum în ţara noastră, discutarea repetării materiei la limba română s'a mărginit la enunţarea unor procedee generale ca folosirea schemelor recapitulative, a analizei gramaticale, fără însă să fie analizate în mod temeinic aspectele ei teoretice şi practice.

In consfătuirile raionale şi regionale din toamna anului 1953, unii profesori s'au ridicat împotriva repetării dela sfârşitul anului şcolar, susţinând necesitatea repetării materiei numai la începutul noului an şcolar. Aşa s'a afirmat la secţia de limba română din raionul Beiuş. Este necesar aici să reamintim profesorilor noştri cele spuse de C. D. Uşinschi în legătură cu repetarea: „Noi repetăm nu pentru ca să ne amintim ce am uitat, ci pentru

a nu uita și a ușura însușirea noilor cunoștințe". In alte școli, în anul acesta chiar, nu s'a făcut nici repetarea la sfârșitul unor capitole mari ale gramaticii, cum ar fi morfologia la clasa a VI-a, „pentrucă — așa a declarat o tov. profesoară dela o școală din raionul Lenin din Capitală — programa nu prevede aceasta", deși programa școlară nu poate fi confundată cu planul calendaristic.

In cel mai bun caz, prin repetarea materiei s'a înțeles doar recapitularea la sfârșitul unei teme, la sfârșitul și la începutul anului școlar, repetarea făcută în muncă de asalt, care evident nu poate da rezultatele dorite: cunoștințe și deprinderi temeinice, consolidate în decursul celor 3 ani de studiu al gramaticii la clasele V—VII.

In același spirit au fost alcătuite și unele planuri de recapitulare, prezentate și discutate în cadrul secțiilor de limba română dela consfătuirile raionale din toamna anului 1953. In aceste planuri, predomină preocuparea de a sistematiza — cu prilejul recapitulării — materia studiată. Problemei generalizării cunoștințelor căpătate cu prilejul studierii mai multor teme, li se acordă însă prea mică importanță.

In unele consfătuiri raionale, problema recapitulării nici n'a fost atinsă — ca de pildă la Suceava — iar în alte părți, ca în raionul R. Vâlcea, referatul conținea doar: „Recapitularea materiei la sfârșitul anului școlar s'a făcut de unii profesori la întâmplare, nesistematic, iar lecțiile de recapitulare n'au fost temeinic pregătite, nici just desfășurate din punct de vedere pedagogic".

Trebue să relevăm, totuși, ca meritorii eforturile unor cadre didactice de a frământa problema și de a veni în consfătuiri să prezinte și să discute procedeele folosite de ei în munca dela catedră.

Astfel, la consfătuirile cadrelor didactice din raionul Aleșd, s'a relevat în referatul secției de limba română străduința unor profesori de a da lecțiilor de recapitulare un caracter sintetic, de sistematizare a cunoștințelor. Ei au urmărit, deasemenea — folosind analiza gramaticală (morfologică și sintactică) — verificarea și cimentarea cunoștințelor gramaticale și a deprinderilor de scriere corectă ale elevilor.

La raionul Fălticeni s'au prezentat tabele recapitulative, folosite la clasa VI-a în vederea repetării sintaxei propoziției, aceste tabele ilustrau totodată repetarea unor probleme de morfologie și de vocabular, studiate în clasa a V-a.

Iată un exemplu de acest fel, prezentat de un profesor de limba română în secție.

Felul circumst.	Prin ce este exprimat	Ex. în propoziții
circ. de mod	subst. cu prepoziție	merge *în cârji*
	adjectiv	merge *victorioasă*
	pronume	aleargă *ca și tine*
	numeral	lucrează *îndoit*
	verb la gerunziu	muncește *cântând*
	adverb de mod: adverb	merge *încet*
	adverb de mod: —format cu sufix	înoată *voinicește*
	adverb de mod: —provenit din adj.	
	adverb de mod: (prin schimbarea funcț. gramat.)	lucrează *conștiincios*
	adverb de mod: locuțiune adverbială	merge *de-a-bușilea*

Tabelul îmbină repetarea circumstanțialului de mod cu cea a părților de vorbire prin care este exprimat; totodată se repetă formarea adverbelor și ortografia locuțiunilor adverbiale.

Un alt procedeu de repetare a materiei studiate la încheierea unei teme este și compunerea gramaticală cu caracter creator. De pildă, la școala de 7 ani de băeți Nr. 50 din capitală, după terminarea studiului adverbului la clasa VI-a, li s'a dat elevilor să alcătuiască o compunere cu titlul: *Cum lucrează un fruntaș în producție*, cerându-li-se să folosească adverbele și locuțiunile adverbiale potrivite și să le sublinieze. In felul acesta elevii nu numai că au repetat cele învățate despre adverb, dar le-au aplicat în propria lor exprimare.

O lipsă a referatelor și a discuțiilor din consfătuirile raionale ale cadrelor didactice care predau limba română este tocmai faptul că nu s'a ridicat și nu s'a dezbătut problema organizării repetării materialului studiat anterior (în pătrarele sau în anii precedenți), odată cu predarea noilor cunoștințe, sau cu repetarea unei teme abia terminate. Această repetare nu permite elevilor să uite capitolele mai de mult studiate, îi ajută să păstreze în memoria lor cunoștințele căpătate chiar în clasele I—IV, fapt care este deosebit de important, mai ales pentru noul sistem de predare liniară a gramaticii, introdus la clasele V—VII.

Urmărind programa de limba română la clasele V—VII, desprindem două aspecte care ne obligă să reflectăm serios asupra problemei repetării sistematice a materiei, în decursul celor 3 ani de studiu.

In primul rând, sintaxa propoziției și noțiunile despre punctuație nu se fac decât începând aproximativ din pătrarul al II-lea al clasei a VI-a. Ar urma deci ca cele învățate de elevi în acest domeniu — în clasele I—IV — să dispară treptat și să se piardă, până la reluarea problemelor — în clasa a VI-a — ceea ce ar fi foarte grav. Pe de altă parte, studiul majorității temelor (mai ales a celor din morfologie) se întinde dealungul a 5 până la 8 săptămâni, durată care constitue o mare greutate în calea formării unei priviri generale asupra fenomenului gramatical studiat.

Evitarea formării unor lacune în cunoștințele de morfologie și de sintaxă ale elevilor se poate obține numai cu ajutorul repetării.

Prin repetare mai putem, uneori, aprofunda unele chestiuni dificile, pe care elevii nu le-au putut pătrunde suficient cu prilejul studierii temei respective, deoarece posibilitățile lor de înțelegere erau atunci mai reduse. Astfel, în clasa a V-a, cu prilejul studierii cazurilor, se dau numai funcțiile caracteristice ale substantivelor în propoziție pentru fiecare caz, însă la repetarea substantivului dela sfârșitul anului la clasa a VI-a, se vor arăta și ce alte funcții pot avea substantivele în cazul nominativ, genetiv, acuzativ, etc., pe baza celor învățate la sintaxa propoziției. In felul acesta, repetarea capătă un caracter de generalizare a celor învățate și se face într'un mod nou, deosebit de acel folosit în predarea sintaxei propoziției în cursul anului.

Lecțiile de repetare, așa cum s'a arătat mai sus, necesită însă o deosebită atenție din partea profesorului și o pregătire specială. El trebue să aleagă cu multă pricepere materialul — care urmează să fie repetat — să reflecteze serios asupra sistemului și metodicii lecțiilor de repetare, să găsească exemple noi, să țină seama de lipsurile din cunoștințele elevilor săi, să pregătească pentru ei teme comune și chiar individuale.

La repetarea materiei profesorul de limba română trebue să țină seama deci de următoarele cerințe pedagogice:

a) să aducă procedee noi, care n'au fost folosite în timpul studierii inițiale a materialului;

b) să se introducă elemente creatoare în munca elevilor (găsirea de exemple noi, analize pe alte texte decât cele folosite la predarea și fixarea noilor cunoștințe, compuneri gramaticale cu caracter creator etc.);

c)să se schimbe ordinea de examinare a materialului (adică să se pornească dela problema generală la aspectele ei particulare, să se întrebuințeze o nouă variantă a demonstrării fenomenului gramatical).

Folosind experiența înaintată a școlii sovietice, învățând din munca metodiștilor ei preocupați de o cât mai bună însușire a cunoștințelor de gramatică în cursul celor 3 ani de studiere a limbii ruse, vom prezenta câteva probleme ale repetării materiei la limba română. Ne vom ocupa îndeosebi de repetarea care se face concomitent cu predarea noilor cunoștințe, de organizarea repetării sistematice în pătrarele III și IV, precum și de repetarea la încheierea unei teme sau unui capitol, de repetarea la sfârșitul anului școlar, probleme actuale în această etapă a anului școlar.

Repetarea concomitentă cu predarea noilor cunoștințe

In practica predării limbii române în școlile noastre, repetarea materialului studiat anterior trebue să fie îmbinată cu predarea noilor cunoștințe. Acest lucru se practică într'o oarecare măsură, dar nu în mod organizat și conștient. In planurile calendaristice propuse de Ministerul Invățământului în broșurile pentru consfătuirile raionale din toamna anului 1953, s'au indicat, îndeosebi la clasele a VI-a și a VII-a, chestiunile de morfologie și de sintaxă studiate de elevi în anul precedent, pe care trebue să se bazeze predarea materiei noi. Nu s'a prevăzut însă în planificarea dată cu ce anume noțiuni de gramatică vin elevii clasei a V-a din clasele I—IV, pentru ca profesorul de limba română să le folosească în predarea foneticii, vocabularului și morfologiei. Aceasta s'a datorit și situației de tranziție a predării gramaticii la clasa a IV-a în anul școlar trecut, totuși elevii veniți din clasele I—IV nu trebue considerați ca lipsiți de orice cunoștințe de gramatică, nu trebue predate unele noțiuni extrem de simple și de cunoscute (substantive comune și proprii, numărul și genul substantivelor, definiția adjectivului etc.) ca și cum ar fi absolut noi pentru elevi, ci repetate. In urma consolidării acestor cunoștințe elementare pe baza repetării, trebue aduse aspectele noi ale problemei, cum ar fi substantivele defective de număr, de gen etc.

Un bun pedagog, înainte de a începe predarea fiecărei teme de gramatică, trebue să constate ce știu elevii săi în legătură cu aceasta, să se lămurească asupra acestor cunoștințe, nu numai din răspunsuri teoretice, ci și prin obținerea unor exemple care întăresc regulile sau definițiile memorate. Discuția capătă astfel un caracter de repetare, la care participă activ foarte mulți elevi. Cei mai buni dintre ei generalizează răspunsurile tovarășilor lor, apoi profesorul anunță că în lecția ce urmează, noțiunile cunoscute vor fi completate și amplificate și începe explicarea materialului nou. Atenția elevilor este mobilizată, clasa va lucra cu seriozitate și cu interes.

Timpul scurt luat de repetare e compensat pe loc de însușirea mai ușoară și mai conștientă a noilor noțiuni predate.

Această repetare, concomitentă cu predarea, nu trebue să apară în mod obișnuit în planificarea calendaristică a profesorului, deoarece ea face parte integrantă din planul de lecție al fiecărui profesor bine pregătit și cu o îndelungată experiență. S'a socotit necesar însă, în broșura citată, să se atragă atenția tuturor cadrelor didactice, și mai ales a celor tinere, asupra acestei repetări absolut necesare a materiei.

Repetarea sistematică

Repetarea de bază — în procesul studierii limbii române — o constitue însă repetarea sistematică, organizată dela începutul anului școlar și prevăzută în planul calendaristic. Celelalte feluri de repetare: repetarea concomitentă, repetarea după încheierea unei teme sau unui capitol mai mare al gramaticii, repetarea cu caracter de sistematizare și de generalizare dela sfârșitul anului școlar, toate acestea completează, dar nu pot înlocui repetarea sistematică.

In practica predării este bine să se îmbine repetarea sistematică cu cea concomitentă, pentru a economisi cât mai mult — și cu cât mai bune rezultate — timpul lecției.

In primele două pătrare ale anului școlar, se face repetarea sistematică, în primul rând, a acelui material care constitue baza de plecare pentru studierea materialului nou, de pildă, repetarea modurilor personale și nepersonale ale verbului, a verbelor auxiliare înainte de predarea predicatului verbal și nominal la clasa a VI-a, sau repetarea subiectului, a felurilor predicatului, a atributului — înainte de a trece la studierea subordonatelor subiective, predicative, atributive (la clasa a VII-a); în al doilea rând, se repetă în mod sistematic toate noțiunile de morfologie (la clasa a VI-a) și de morfologie și sintaxa propoziției la clasa a VII-a, învățate de elevi în anii precedenți. In pătrarele III și IV, profesorul trebue să-și planifice repetarea materiei predate în primele două pătrare ale anului școlar în curs, precum și repetarea materiei predate în clasele precedente.

Această repetare ajută elevilor să rețină cele învățate recent sau mai de mult, fapt extrem de important atât pentru repetarea dela sfârșitul anului școlar sau dela sfârșitul celor 3 ani de studiu al gramaticii, cât și pentru trăinicia, în genere, a cunoștințelor.

Repetarea sistematică a materiei la limba română va face ca studierea fiecărei teme de gramatică să se sprijine pe un material cunoscut din clasele anterioare, să se economisească timp, să se ușureze munca elevilor și totodată va ajuta la consolidarea cunoștințelor.

Cele spuse mai sus se pot concretiza în planurile calendaristice ale profesorului de limba română la fiecare din clasele V—VII.

Dăm la pag. 150—151 un exemplu de planificare calendaristică pentru clasa a V-a pe pătrarele III și IV până la începerea recapitulării finale, planificare în care este prevăzută repetarea sistematică a materiei studiate în pătrarele I și II (și a unor noțiuni de sintaxă și punctuație studiate în clasele I—IV).

Repetarea sistematică a materiei la clasa VI-a este mult mai ușor de organizat, deoarece cu prilejul studierii părților de propoziție și a diverselor lor posibilități de exprimare, elevii își reamintesc tot ce au învățat la morfologie. Deasemenea, ei repetă părțile de vorbire neflexibile, și în

CLASA a V-a

Patrarul III

Perioada de predare	Conținutul lecțiilor	Repetarea	Lucrări orale și scrise
11—16. I.	Pron. personal de întărire (2 ore) Repetarea pron. personal, de politeță, de întărire, reflexiv (1 oră)	Pron. personal *dânsul*. Pron. reflexiv.	Dictare de control și analiza ei (2 ore) Tabel recapitulativ.
18—23. I.	Pron. și adj. posesiv (3 ore) Pron. și adj. demonstrativ (1 oră)	Adjectivul, acordul adjectivului cu substantivul. Articol posesiv.	Temă cu caracter creator pentru desvoltarea vorbirii elevilor (1 oră)
25—30. I.	Felurile pron. și adj. demonstrative, declinarea lor. Forme populare (2 ore) Pronumele și adj. interogativ, declinarea lor (2 ore)	Cazurile substant., declinarea. Cuvinte compuse. Propoziția interogativă, punctuația ei.	Analiza pron. și adj. demonstrativ, a pron. și adj. interogative și a subst. (1 oră)
1—6. II.	Pronumele relativ, declinarea lui; rolul său în frază (2 ore). Pron. și adj. nehotărît, declinarea lor (2 ore)	Cunoștințele despre frază, din cl. I—IV. Cuvinte compuse, prefixe, sufixe. Artic. nehotărît proclitic.	Analiza sintactică și analiza morf. a pronumelui relativ și nehotărit (1 oră)
8—13. II.	Repetarea și sistematizarea cunoștințelor despre pronume (2 ore) Numeralul — felurile lui (1 oră)	— Cuvinte compuse, sufixe, prefixe.	Tabel sinoptic al felurilor pron. Analiza morf. a pronumelor și adj. determinative. Dictare de control și analiza ei (2 ore)
15 - 20.II.	Declinarea numeralului cardinal, ordinal, nehotărît (2 ore) Rolul substantival, adjectival și adverbial al numeralelor (1 oră) Repetarea numeralului (1 oră)	Articol nehot., posesiv; adjectival. Substantivul. Adjectivul.	Analiza morfologică și sintactică a numeralelor (1 oră)
22—27.II.	Verbul, persoană, număr (2 ore) Timpurile verbului (3 ore)	Pronumele pers. Acordul predicatului cu subiectul.	Tabelul timpurilor verbului.
1—6. III.	Funcțiile verbelor în propoziție (1 oră) Modurile personale (2 ore)	Predicatul.	Analiza morfologică și sintactică a verbelor la mod, timp, număr, persoană (2 ore)

Perioada de predare	Conținutul lecțiilor	Repetarea	Lucrări orale și scrise
8—13.III.	Modurile nepersonale (2 ore) Rolul substantival și adjectival al participiilor. Rolul substantival al infinitivului lung (2 ore)	Atributul, complementul. Formarea subst. și adj. prin schimbarea funcției gramaticale	Tabelul modurilor verbului. Analiza morfologică a verbelor (1 oră)
15-20. III.	Repetarea verbului (mod, timp, număr, persoană) (2 ore) Lucrare scrisă de control pe pătr. III și analiza ei (2 ore)	Pronumele. Numeralul.	Analiza morfologică a verbelor, pronumelor, numeralelor (1 oră)
	Pătrarul IV		
30. III.—3.IV.	Cele 4 conjugări (1 oră) Verbe tranzitive și intranzitive (1 oră) Forme de conjugare (1 oră) Verbe ajutătoare (1 oră)	Vocale și semivoc., diftongi. Complementul direct și indirect.	Analiza morfologică și sintactică a verbelor (1 oră)
5—10. IV.	Conjugarea verbelor ajutătoare. Formele scurte ale verbului *a fi* (2 ore) Conjugarea activă (2 ore)	Consoane, vocale, silabă, accent. Pron. personal pers. III, forma scurtă.	Dictare de control și analiza ei (1 oră)
12-17. IV.	Conjugarea reflexivă (2 ore) Conjugarea pasivă (1 oră)	Pronumele reflexiv. Diftongi, triftongi, folosirea linioarei și apostrofului.	Analiza morfologică a verbelor (cu analiza fonetică și ortografică) (2 ore)
20-24. IV.	Verbe neregulate; conjugarea lor (2 ore) Forme inverse de conjugare (1 oră)	Pron. personal pers. III masc. și fem. Prop. exclamativă, punctuația. Vocativul.	Dictare de control și analiza ei (2 ore)
26. IV.—1. V.	Verbe defective. Verbe și expresii verbale impersonale (1 oră) Formarea verbelor prin derivare și compunere. Locuțiuni verbale (1 oră) Repetarea verbului (2 ore)	Substantive concrete și abstracte. Sufixe, prefixe.	Analiza morf. a verbelor și pronumelui. Analiza componenței cuvintelor (1 oră)
3—8. V.	Lucrare scrisă de control pe pătrarul IV și analiza ei (2 ore)		Analiză morfologică și ortografică (3 ore)
	(după care urmează recapitularea finală a materiei clasei a V-a)		

special vorbele de legătură (prepoziția, conjuncția), cu ocazia învățării atributului și a complementului, precum și a topicii propoziției.

La clasa VII-a, cu prilejul predării sintaxei frazei, cerința pedagogică a îmbinării repetării materiei recent studiate cu repetarea sistematică a cunoștințelor dobândite în anii precedenți, trebue să stea în deosebi la baza planificării muncii profesorului.

Din planul expus mai jos se poate vedea că problema repetării concomitente a morfologiei și a sintaxei propoziției cu predarea sintaxei frazei se rezolvă în mare măsură prin alegerea exemplelor.

Exemplele propuse pentru explicarea temei noi trebue să cuprindă material și pentru problemele care se repetă; în felul acesta se reduce din timpul necesar scrierii pe tablă a altor exemple (care la clasa VII-a sunt de obicei mai dezvoltate).

Insă găsirea exemplelor celor mai potrivite necesită desigur foarte mult timp. Deaceea, este recomandabil ca la școlile unde funcționează doi profesori la clasele a VII-a, aceștia să colaboreze la pregătirea materialului ilustrativ necesar. Ar fi bine chiar ca în ședințele cercului pedagogic să se aducă asemenea material, care să fie discutat și apoi folosit la lecțiile de repetare.

La clasa a VI-a, unde se cere îmbinarea studiului morfologiei cu cel al sintaxei propoziției, ca și la clasa a V-a, unde materialul studiat în primele două pătrare (fonetica, formarea cuvintelor, substantivul, articolul, adjectivul) se găsește întotdeauna în exemplele care se iau pentru ilustrarea temei din pătrarele III și IV, textele sunt mai ușor de găsit.

Repetarea sistematică se poate face așadar cu ajutorul analizei gramaticale. Sarcina profesorului constă, în primul rând, de a se opri în analiza textului asupra cuvintelor sau a propozițiilor din exemplele alese, caracteristice pentru studierea chestiunii gramaticale nou predate și apoi asupra cuvintelor sau a părților de propoziție care ilustrează problemele de morfologie sau de sintaxă ce și-a propus să le repete.

In alegerea materialului gramatical de repetat, profesorul își poate propune pentru fiecare lecție o altă temă (din fonetică, morfologie, sintaxă) sau se poate opri dealungul mai multor lecții asupra unei singure teme de gramatică, cum ar fi pronumele sau acordul predicatului cu subiectul, dacă observă că elevii săi au început să uite materia anului (sau pătrarului precedent) și au pierdut siguranța în analiza părții de vorbire respective sau nu mai cunosc și nici nu știu să aplice regulile învățate.

Exemplele care cuprind, pe lângă tema zilei din programă, și alte chestiuni de gramatică (ca pronumele sau diversele aspecte ale acordului predicatului cu subiectul), întrebările profesorului referitoare la aceste chestiuni în cursul analizei gramaticale atrag atenția elevilor asupra temelor de repetat. Ei vor deschide cu siguranță manualul, chiar dacă nu li s'a indicat să repete aceste paragrafe, pentrucă vor simți nevoia să-și verifice cunoștințele acolo unde au lacune sau îndoieli.

Dăm la pag. 153 un exemplu de felul cum poate fi întocmită planificarea calendaristică pe pătrarele III și IV la clasa a VII-a, în care se prevede repetarea materiei de clasa a VI-a și a V-a, precum și textele literare care ar putea folosi pentru discutarea problemelor de morfologie și sintaxă propuse.

CLASA a VII-a

Perioada de predare	Programa cl. VII-a (sintaxa frazei)	Programa cl. VI-a (sintaxa propoz. și părți neflex. de vorbire)	Programa cl. V-a (fonetica, morfologia)	Exemple de texte
11-16.I.	Subord. circ. de mod și comparativă (2 ore)	Compl. circ. de mod.	Adjectivul și adverbul. Gradele de comparație.	Ca un glas domol de clopot Sună codrii mari de brad; Ritmic valurile cad, Cum se sbate'n dulce ropot, Apa 'n vad. *(G. Coșbuc)*
	Subord. circ. de cauză (2 ore)	Compl. circ. de cauză	Verbe și expresii verbale impers. Verbe neregulate	Nu plâng că mi-e de Leana teamă, De ciudă plâng eu numai, mamă, Cuvintele ei nu le ieu în samă, Dar mi-e rușine și mi-e greu Că scoală satu'n capul meu. *(G. Coșbuc)*
18-23.I.	Subord. circ. de scop (2 ore)	Compl. circ. de scop	Pronume și adj. demonstrativ și nehotărîte	Fratele Greuceanului zise că ar fi bine să mai poposească puțin la umbra acestui păr ca să mai răsufle și caii, iară până una alta, să culeagă și câteva pere spre a-și momi foamea. *(P. Ispirescu)*
	Subord. circ. condițională (2 ore)	Prepoziția și conjuncția. Deosebirea dintre prepoziție și conjuncție.	Modurile personale și timpurile verbului. Timpuri compuse. Verbe ajutătoare.	Și de m'ar fi bătut mama cu toate gardurile și de m'ar fi izgonit dela casă ca pe un străin, tot n'aș fi rămas așa de umilit în fața ei, ca atunci când m'a luat cu binișorul. *(I.Creangă)*
25-30.I.	Subord. circ. concesivă (2 ore)	Locuțiuni conjuncționale. Conjuncții corelative.	Timpurile verbului; conjugarea reflexivă.	Cu toate că duceam de câteva zile o viață idilică și ni s'ar fi cuvenit prin urmare să gustăm un minut de odihnă sub umbra stufoasă a vreunui fag, totuși ne mulțumirăm, deocamdată cu umbra rară și îngustă a unui tânăr brad. *(C. Hogaș)*
1-6.II.	Subord. circ. consecutivă (2 ore)	Comp. circ. de mod	Substantivul: fel, gen, număr	...iar pe cucoș îl purta în toate părțile cu dânsul, cu salbă de aur la gât și încălțat cu ciubotele galbene, și cu pinteni la călcâie, de ți se părea că-i un irod de cei frumoși, iar nu cucoș, de făcut cu borș. *(I. Creangă)*

Perioada de predare	Programa cl. VII-a (sintaxa frazei)	Programa cl. VI-a (sintaxa propoz. şi părţile neflex. de vorbire)	Programa cl. V-a (fonetica, morfologia)	Exemple de texte
8–13.II.	Repetarea subordonatelor punctuaţia lor (3 ore)	Conjuncţii coordonatoare şi subordonatoare.	Declinarea pron. pers. Forme accentuate şi neaccentuate.	Departe de-aicea lângă mare, şade o babă care are şapte iepe. Ea ţine oameni, care să i le păzească un an (cu toate că anul ei nu e decât de trei zile) şi dacă cineva i le păzeşte bine ea-l pune să-şi aleagă drept răsplată un mânz, iar de nu, îl omoară şi-i pune capul într'un par. Chiar însă dacă păzeşte cineva bine iepele, totuşi ea-l vicleneşte pe om, căci scoate inimile din caii toţi şi le pune într'unul singur, încât cel ce-a păzit alege mai totdeauna un cal fără inimă, care-i mai rău decât unul de rând... *(M. Eminescu)*

Repetarea cu caracter de sistematizare şi de generalizare a cunoştinţelor

Felurile de repetare prezentate mai înainte prevăd fixarea diferitelor teme gramaticale în clasele respective, în repetare fiind incluse atât chestiunile principale cât şi cele secundare ale temei respective. Dar în procesul studierii gramaticii sunt necesare lecţii de recapitulare care să ajute pe elevi să sintetizeze şi să generalizeze un material vast, studiat dealungul mai multor săptămâni, a mai multor pătrare şi chiar a unui an întreg, să reţină din el ceeace este esenţial, să compare fenomenele cunoscute mai de mult cu cele nou învăţate şi să le poată sistematiza.

Recapitularea şi sistematizarea materialului studiat se vor face neapărat la terminarea fiecărei teme mari, la sfârşitul pătrarelor şi la sfârşitul anului şcolar.

Repetarea la încheierea unei teme. In procesul muncii de predare a unei teme, profesorul foloseşte adesea interogarea individuală şi frontală (întrebări adresate anumitor elevi sau clasei întregi).

In vederea alcătuirii chestionarului care va fi dat apoi elevilor, pentru recapitularea unei teme, profesorul trebue să-şi selecţioneze întrebările ce le-a avut pentru tema respectivă, eliminând pe cele de amănunt şi sistematizând cele rămase pe problemele mari ale temei studiate.

Chestionarele trebue date din timp, potrivit cu data încheierii capitolelor.

Elevilor li se va cere să verifice, după chestionarul dat, în ce măsură şi-au însuşit tema recent terminată, să-şi noteze acele probleme care prezintă dificultăţi pentru ei şi să se străduiască să-şi clarifice, cu prilejul repetării făcute în clasă, toate punctele nelămurite.

Repetarea se face prin interogarea întregii clase, iar elevii care pot răspunde sunt, deobicei, în număr mare. Profesorul își va nota care chestiuni din tema discutată s'au dovedit a fi mai slab însușite de elevii săi, pentru a le da ca temă de repetat acasă.

După repetarea cu întreaga clasă, se va face verificarea individuală a însușirii materialului cu ajutorul unei lucrări de control. Elevii vor fi anunțați și li se va indica tuturor să repete anumite paragrafe din manual, câțiva elevi urmând să revadă și unele chestiuni indicate fiecăruia individual de către profesor. Elevii cei mai conștiincioși vor repeta desigur și materialul pe care ei înșiși consideră necesar să-l revadă.

Intre repetarea în clasă și lucrarea de control care urmează trebue să se lase un interval de 1—2 zile, pentru ca elevii cu nivel mijlociu la învățătură să-și poată pregăti chestiunile încă nepuse la punct. Rezultatele lucrării de control, care a cuprins întrebări din toate problemele de bază ale materiei studiate, vor da profesorului o imagină completă a felului *cum* a fost însușită tema de către elevi, *care dintre ei* nu și-au însușit-o și *ce chestiuni* au rămas neclare. Pentru a completa lacunele din cunoștințele și deprinderile elevilor, li se vor da, în mod individual, teme care urmăresc lichidarea lipsurilor. In felul acesta devine mai clar pentru fiecare elev, ce știe el bine și ce nu și-a însușit cum trebue, iar necesitatea temei suplimentare de care alții sunt scutiți, îi apare mai convingătoare.

Pregătirea pentru repetarea temei cu clasa, desfășurarea acestei repetări, pregătirea pentru lucrarea de control, desfășurarea și apoi analiza ei în clasă, temele legate de greșelile făcute de elevi, toate acestea sunt elementele componente ale repetării unei teme încheiate.

Desfășurarea lucrării de control și analiza ei constitue partea esențială a acestui fel de repetare. De aici pleacă elevii cu cele mai multe probleme lămurite, cu un interes crescut pentru studiul disciplinei respective.

Repetarea la sfârșitul anului școlar. Dacă nu se face o recapitulare și o sistematizare a cunoștințelor imediat după încheierea fiecărei teme sau a fiecărui capitol, atunci va fi greu într'adevăr și aproape imposibil să organizăm cu succes repetarea la sfârșitul anului școlar, când s'a parcurs un număr mare de teme.

Dacă elevii nu au fost obișnuiți să generalizeze cele învățate cu prilejul a două sau mai multe teme, dacă ei nu sunt pregătiți pentru această muncă interesantă, dar care cere o încordare mai mare și participarea lor creatoare, nu vom reuși în niciun caz la sfârșitul anului școlar să generalizăm și să sistematizăm materia studiată.

Pentru repetarea dela sfârșitul anului școlar trebue să fie pregătit și materialul didactic ajutător: chestionare, tabele, scheme, care au fost folosite cu prilejul repetării diferitelor teme. Faptul că aceste materiale sunt cunoscute elevilor, le ușurează acestora munca de recapitulare.

Pentru ca lecțiile de repetare să nu se desfășoare în mod uniform, spre a se putea verifica atât cunoștințele cât și deprinderile elevilor, întrebările trebue să fie variate: unele întrebări vor cere răspunsuri care să dovedească în ce măsură au fost însușite regulile și definițiile gramaticale; altele vor cere elevilor să argumenteze și să exemplifice regulile enunțate; a treia categorie de întrebări va cere rezolvarea unei teme aplicative, care nu se poate realiza fără anumite cunoștințe și deprinderi.

Intrebările însoțite de aplicații cer răspunsuri scrise, astfel repetarea orală se îmbină cu exercițiile scrise.

In procesul sintetizării materiei, întrebările trebue să fie mai puțin amănunțite decât în cursul studierii acesteia. De exemplu, în predarea genului substantivelor, se pun întrebările: câte genuri au substantivele? cum se schimbă substantivele după gen? cum se numesc substantivele care arată ființe atât de gen masculin cât și de gen femenin? La repetare, aceste întrebări se pot concentra într'una singură: *ce știți despre genul substantivelor?*.

La studierea pronumelui personal, prin diferite întrebări și exerciții s'a verificat cunoașterea formelor neaccentuate (scurte) de dativ-acuzativ ale fiecărui pronume, și scrierea lor corectă, adică folosirea linioarei și apostrofului. Prin repetare, toate acestea se generalizează și verificarea se face printr'o singură întrebare: *care forme ale pronumelui personal se leagă cu linioara* (sau se folosește apostroful)*de cuvintele precedente sau următoare? Dați exemple care să dovedească cele ce ați spus.*

Unele întrebări au ca scop generalizarea acelor fenomene pe care elevii le-au întâlnit cu prilejul studierii unor teme diferite. De exemplu, care substantive și adjective se scriu la nominativ-acuzativ plural cu trei *i* și dece? Elevii au învățat cu ocazia declinării articulate a substantivelor masculine că unele din ele ca: *fiu, copil, cazangiu, vizitiu,* ca și adjectivele articulate de felul: *fumuriu, argintiu* etc. se scriu la nominativ-acuzativ plural cu trei *i* (unul provenind din rădăcina sau din sufixul cuvântului, altul fiind semnul pluralului, iar ultimul, articolul hotărît enclitic). Prin repetare, problema de ortografie (lămurită morfologic) este generalizată, aceasta ajutând la cimentarea cunoștințelor și deprinderilor elevilor.

In recapitularea și sistematizarea fenomenelor gramaticale, de mare folos sunt tabelele și schemele: tabele de recapitulare a părților de vorbire: substantivul, adjectivul, pronumele etc., a părților de propoziție (atributul, complementul etc.). a subordonatelor, schema propoziției, a frazei ș. a.

Dăm două exemple de tabele recapitulative, unul pentru clasa V-a (adjectivul), altul pentru clasa VI-a (substantivul), ținând seama că elevii clasei a VI-a trebue să repete la sfârșitul anului școlar atât cunoștințele de sintaxa propoziției cât și cele de morfologie.

ADJECTIVUL

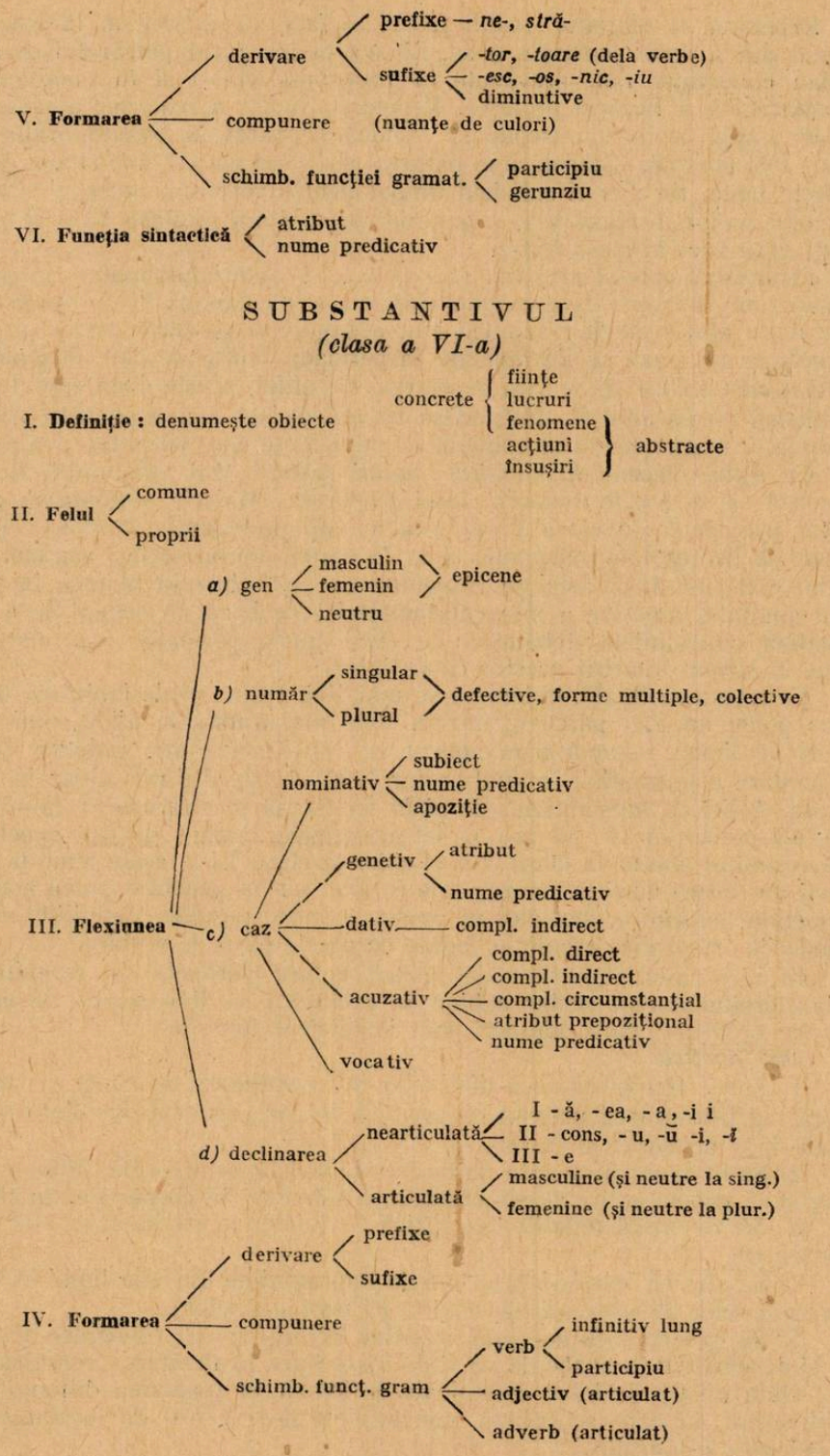
(clasa a V-a)

I. Definiția:

II. Felul
- cu două terminații
- cu o terminație
- invariabile

III. Flexiunea
- acord cu subst. în gen, număr și caz
- declinarea
  - articulată
    - înaintea subst. (cu articol hotărît encl.)
    - după subst. (cu art. adj.)
  - nearticulată — după subst.

IV. Grade de compar.
- pozitiv
- comparativ
  - de inferioritate (format cu *mai puțin — decât*)
  - de egalitate (format cu *tot așa, tot atât — ca*)
  - de superioritate (format cu *mai — decât*)
- superlativ
  - relativ (format cu *cel, cea, cei, cele* + comp. de superioritate)
  - absolut (format cu adv. : *foarte, prea, tare* etc.)


V. Formarea
derivare
prefixe — ne-, stră-
sufixe
-tor, -toare (dela verbe)
-esc, -os, -nic, -iu
diminutive
compunere (nuanţe de culori)
schimb. funcţiei gramat.
participiu
gerunziu
VI. Funeţia sintactică
atribut
nume predicativ
SUBSTANTIVUL
(clasa a VI-a)
I. Definiţie : denumeşte obiecte
concrete
fiinţe
lucruri
fenomene
acţiuni
însuşiri
abstracte
II. Felul
comune
proprii
III. Flexiunea
a) gen
masculin
femenin
neutru
epicene
b) număr
singular
plural
defective, forme multiple, colective
c) caz
nominativ
subiect
nume predicativ
apoziţie
genetiv
atribut
nume predicativ
dativ
compl. indirect
acuzativ
compl. direct
compl. indirect
compl. circumstanţial
atribut prepoziţional
nume predicativ
vocativ
d) declinarea
nearticulată
I - ă, - ea, - a, -i i
II - cons, - u, -ŭ -i, -ĭ
III - e
articulată
masculine (şi neutre la sing.)
femenine (şi neutre la plur.)
IV. Formarea
derivare
prefixe
sufixe
compunere
schimb. funcţ. gram
verb
infinitiv lung
participiu
adjectiv (articulat)
adverb (articulat)

Repetarea la sfârșitul anului școlar se face în pătrarul al IV-lea, începând din a doua jumătate a sa, fiindcă la începutul pătrarului se mai predau cunoștințe noi, prevăzute în programa clasei și în planificarea calendaristică a fiecărui profesor. Repetarea finală a materiei predate în cursul anului școlar nu trebue să se facă neapărat în aceeași ordine în care a fost predată. Chiar dacă în pătrarul al IV-lea nu s'ar mai studia deloc materia nouă, tot n'ar fi suficient timpul pentru repetarea întregii materii a anului școlar în clasa V-a, a materiei din doi ani în clasa VI-a și a întregii gramatici în clasa VII-a.

Profesorul care-și propune să repete „tot materialul predat" în egală măsură, nu va putea duce la bun sfârșit această sarcină și nu va da nici prea mare ajutor elevilor săi. Un bun pedagog se gândește serios la problemele ce urmează să fie repetate în perioada scurtă de care dispune, și la felul cum trebue să se facă repetarea. De altfel, aceste două aspecte ale problemei atârnă unul de altul; adică, de metoda just aleasă pentru repetare depinde în mare măsură și volumul de cunoștințe care va putea fi repetat.

Ce trebue repetat la sfârșitul anului școlar? Mai amănunțit, firește urmează să se repete materia clasei respective. Materia studiată în anul școlar precedent (în clasa VI-a), sau în anii precedenți (în clasa VII-a) trebue să fie repetată sistematic chiar în cursul anului școlar, așa cum s'a arătat mai sus. Insă asta nu înseamnă că nu trebue să se facă la sfârșitul anului o repetare a întregului material de bază, în scopul de a sistematiza cunoștințele dobândite de elevi într'o perioadă mai mare de timp, în scopul întăririi acestor cunoștințe.

La repetarea finală, trebue să se mai țină seama și de faptul că unele teme poate au fost parcurse într'un timp mai scurt. De pildă, unii profesori de limba română n'au aplicat cu conștiinciozitate, sistemul liniar de predare a gramaticii în anul școlar 1952—1953, alții nici chiar în anul acesta. Astfel că substantivul, de pildă, în loc să se studieze în 33—34 de ore, s'a predat în 10—15 ore, la fel pronumele, verbul etc. La repetarea dela sfârșitul anului la clasa V-a și chiar la clasa VI-a, acele teme la care elevii au lipsuri mari trebue repetate în mod serios, pentru a putea asigura cunoștințe temeinice, mai ales în ceeace privește regulile, definițiile și deprinderile ortografice esențiale, legate de aceste părți de vorbire.

In alcătuirea planurilor de muncă pentru perioada de recapitulare dela sfârșitul anului școlar e bine ca profesorii să țină seama de următoarele probleme, care adeseori sunt insuficient însușite:

Din fonetică:

1. Elevii trebue să facă distincția între noțiunea de sunet și cea de literă, să dovedească aceasta cu exemple în care un grup de litere reprezintă doar un sunet și invers.

2. Să fie lămuriți asupra noțiunilor de vocală, semivocală, diftong, triftong și să știe să aplice aceste cunoștințe îndeosebi la despărțirea în silabe.

3. Să cunoască regulile despărțirii cuvintelor în silabe și să știe să le folosească.

4. Să știe să întrebuințeze literele împrumutate din alte limbi în scrierea cuvintelor de proveniență străină (a neologismelor).

5. Să găsească cu ușurință accentul într'un cuvânt (deoarece aceasta, ca și despărțirea în silabe, le va fi de mare folos în învățarea versificației).

Dăm un tip de tabel care poate fi folosit la repetarea diftongilor și triftongilor, în care se îmbină cunoștințele de fonetică cu formarea deprinderilor ortografice.

Semivoc.	Voc.	Semivoc.	Diftong aflat într'un cuvânt	Diftong aflat în două cuvinte	Triftong aflat într'un cuvânt	Triftong aflat în două cuvinte
	a	i	*cai, ai* (v. aux.)	*asta-i* (pron. dem. + v. a fi)		
	a	u	*sau* (conj.)			
e	a		*ea* (pron.)	*le-a* (pron. + v. aux.)		
	e	i	*ei* (pron.)	*ce-i* (pron. interog. + v. a fi)		
i	a		*ia* (v. a lua)	*i-a* (pron. + v. aux.)		
i	e		*ied*	*mi-e* (pron. + v. a fi)		
	i	i	*fii* (subst. verb.)	*ţi-i* (pron. + v. a fi)		
i	o		*cărucior*	*i-o* (pron. + pron.)		
	ă	i	*flăcăi*	*dă-i* (verb. + pron.)		
	â	i	*pâine*			
u	a		*lua*			
o	a		*floare, culoare*			
	u	i	*cui* (subst., pron. inter.)	*du-i* (verb + pron.)		
e	a	u			*căde**au***	*le-au* (pron. + v. aux.)
i	a	i			*tă**iai***	*i-ai* (pron. + v. aux.)
i	a	u			*sui**au***	*ţi-au* (pron. + v. aux.)
i	e	i			*mi**ei**, i**ei*** (v. a lua)	
i	o	i				*i-oi* (pron. + f. pop. a voi)

Formarea cuvintelor

1. Cunoașterea componenței cuvintelor (deosebirea rădăcinii de terminație, pe bază de analiză morfologică).

2. Cunoașterea mijloacelor de formare a noilor cuvinte: derivarea, compunerea, schimbarea funcției gramaticale. Pentru aceasta se vor da exemple de diferite părți de vorbire (substantiv, adjectiv, pronume, numeral, verb, adverb etc.), pentru ca repetarea să includă toate aceste categorii gramaticale.

3. Repetarea cuvintelor derivate și compuse trebue să prevadă și probleme de ortografie, deaceea se vor lua cazuri mai dificile *(desface, dezveli, înălțător, înnoi, același, aceiași, reînnoi* etc.).

4. La alcătuirea familiilor de cuvinte trebue să li se atragă atenția elevilor asupra cuvintelor care au rădăcini asemănătoare, dar care, din punctul de vedere al sensului, fac parte din familii de cuvinte deosebite (de ex.: *fir, firicel* etc. a cărui rădăcină este *fir* și *fire, firesc, firește,* care provin dela verbul *a fi*).

Pentru a se economisi timpul de repetare, este bine să se folosească tabelele executate cu prilejul predării temei respective. De exemplu, pentru componența cuvântului se va aduce următorul tabel:

Prefix	Rădăcină	Sufix	Terminație	Parte de vorbire
	bun			adjectiv (masculin)
	bun		—ă	adjectiv (femenin)
	bun	—işor		adjectiv (diminutiv)
ne—	bun			adjectiv (antonim)
	bun	—ătate		substantiv
îm—	bun	—ătăți		verb

Părțile de vorbire

In funcție de clasa respectivă (a V-a, VI-a, VII-a) repetarea înțelesului, formelor și rolului părților de vorbire (flexibile și neflexibile) trebue să se facă mai mult sau mai puțin dezvoltat, în orice caz trebue repetată definiția fiecărei părți de vorbire, trebue să se repete, dacă este cazul, în mod comparativ, felul flexiunii substantivelor, pronumelor etc., ajutând elevii să-și sistematizeze un material studiat vreme îndelungată.

Deosebirea dintre substantive, adjective și verbe constitue o mare greutate pentru elevii claselor V—VII, deaceea în repetare trebue stăruit asupra acestui lucru, în special cu prilejul analizelor morfologice.

Trebue să se insiste în mod deosebit asupra repetării declinării și conjugării, asupra felurilor și formelor pronumelui, care pun problemele cele mai multe și cele mai grele de ortografie din limba noastră.

O temă grea din morfologie este verbul. Recunoașterea cu ușurință și folosirea justă a modurilor și timpurilor sunt rezultatul unei bune predări și al unor îndelungate exerciții; revederea sistematică a acestor noțiuni cu prilejul repetării ajută la căpătarea de cunoștințe și deprinderi temeinice.

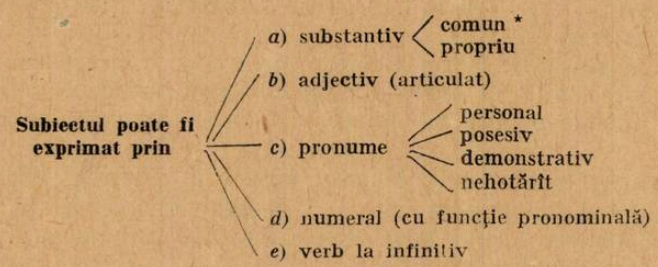
Pentru toate aceste lecții de repetare este necesar să fie folosite tabele care sintetizează cele învățate cu prilejul studierii unei părți de vorbire (ca

acele ale adjectivului, substantivului, date mai sus) sau care precizează caracteristicile gramaticale aparținând mai multor părți de vorbire (de ex. care părți de vorbire se schimbă după gen, număr, caz, persoană etc. notând și excepțiile ca: pronumele personal de pers. I și II nu se schimbă după gen, sau verbele numai la participiu se schimbă după gen etc.). Aceste tabele le vor fi de ajutor elevilor în efectuarea analizelor gramaticale, care trebue să constitue mijlocul principal folosit în repetarea finală.

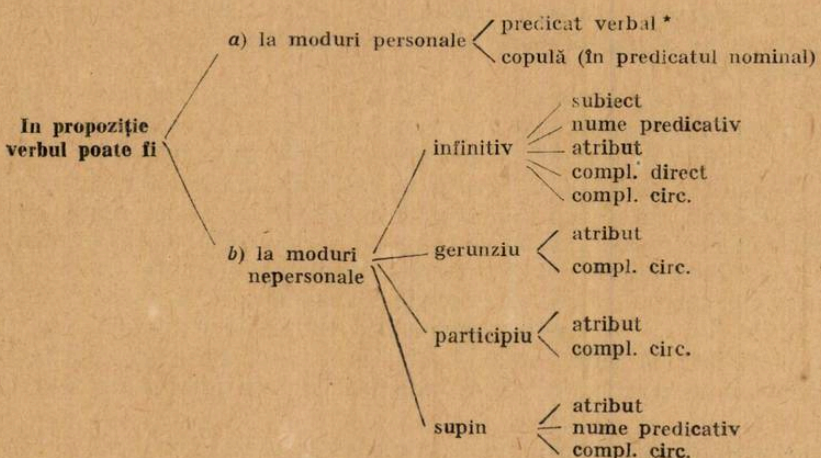
Sintaxa.

Repetarea părților de propoziție și a mijloacelor lor de exprimare trebue să se facă folosind analiza gramaticală și alegerea de către elevi a exemplelor celor mai potrivite din literatură, din limba vorbită.

Sistematizarea cunoștințelor se poate face însă și cu ajutorul tabelelor intuitive. Iată un exemplu:



Pentru a verifica însușirea conștientă și temeinică a celor învățate, uneori este necesar să ne abatem dela sistemul folosit la recapitularea pe teme (subiect. predicat, atribut, complement) și să pornim dela întrebarea: ce parte de propoziție poate fi una sau alta dintre părțile de vorbire? Atunci tabelele vor arăta altfel: de pildă pentru substantiv se va putea folosi partea respectivă din tabelul recapitulării substantivului (pag. 157), adăugând exemple potrivite, sau pentru altă parte de vorbire, de ex. verbul, tabelul va fi astfel alcătuit:



* Tabelul se va completa cu exemple.

In legătură cu repetarea părților de propoziție va trebui să ne oprim asupra deosebirii dintre predicatul verbal și cel nominal, asupra acordului predicatului cu subiectul, mai ales în cazul subiectului multiplu, al predicatului exprimat printr'un verb la forma reflexivă cu sens pasiv.

Pentru repetarea ordinei cuvintelor în propoziție, cât și pentru precizarea legăturilor dintre cuvinte sunt foarte prețioase schemele. Aceste scheme nu trebue însă să fie date abia cu ocazia recapitulării, ci acum se va reaminti elevilor sistemul de reprezentare prin schemă a structurii propoziției și a raporturilor dintre părțile propoziției, învățat în cursul anului școlar. Elevii vor face schemele unor propoziții alese din opere literare cunoscute sau vor construi ei înșiși propoziții pe baza unor scheme date.

Tot atât de importante sunt schemele în timpul repetării frazei. Astfel de scheme se găsesc în *Gramatica limbii române* sintaxa — manualul pentru clasele VI—VII — și în *Culegerea de exerciții gramaticale* (sintaxa propoziției și a frazei).

Cu prilejul repetării frazei alcătuite prin coordonare trebue să se revină asupra înțelesului și întrebuințării conjuncțiilor coordonatoare, precum și să se insiste asupra punctuației (folosirea virgulei, a punctului și virgulei).

Recapitularea tuturor cunoștințelor despre propozițiile subordonate și despre contragerea lor se poate face cu deosebit succes îmbinând analiza sintactică cu folosirea unui tabel sistematic alcătuit ca acel dela pag. 163, la care se vor adăoga exemple.

La repetarea frazei trebue să se mai insiste și asupra topicii propozițiilor subordonate, mai ales asupra celor care preced supraordonata sau sunt introduse în mijlocul acesteia, fiindcă aceste construcții îngreuiază mult munca elevilor la analiza sintactică și la folosirea virgulei în scrierea lor. Propozițiilor subordonate (subiective, atributive, completive) legate prin pronumele (sau adverbele) relative, propozițiilor subordonate de felul interogativelor indirecte trebue să li se acorde o atenție specială în repetare.

Programa de limba română pentru clasele V—VII se încheie cu capitolul: *„Cunoștințe generale despre limbă"*. Noțiunile prevăzute în acest capitol se însușesc, de fapt, continuu dealungul celor 3 ani, în timpul studierii foneticii, formării cuvintelor, părților de vorbire, sintaxei propoziției și frazei, precum și a multor lecții de lectură literară (sinonime, neologisme, arhaisme etc.).

In cadrul repetării, profesorul va putea pleca dela problemele esențiale prevăzute în acest capitol al programei pentru a le desbate cu elevii săi. Aceștia vor aduce argumente și exemple însușite în cursul celor 3 ani de studiu. De pildă, urmărind să scoată în evidență importanța structurii gramaticale a limbii, profesorii vor urmări ca elevii lor să răspundă care sunt capitolele mari ale studiului limbii în școală: morfologia, sintaxa precum și fonetica, să spună ce au învățat ei din studierea acestora: reguli de vorbire și scriere corectă, dând și exemple ilustrative; apoi să arate, bazați pe lecturile lor că în limba română din timpurile mai vechi nu se găsesc deosebiri față de limba actuală, atât în ceea ce privește felurile și flexiunea părților de vorbire, cât și a chipului cum se îmbină acestea în propoziții.

Alegerea materialului pentru repetare constitue prima problemă a succesului lecțiilor de repetare. Cea de a doua problemă, pusă dela început și lămurită în parte, este *cum trebue făcută repetarea?*

PROPOZIȚIILE SUBORDONATE

Felurile subord.	Cărei părți de propoz. corespund	La ce întrebări răspund	Prin ce conjuncții, locuțiuni conj. sau alte părți de vorbire se introduc
subiectivă	subiect	cine? ce?	cine, ce, care, că, cel ce
predicativă	nume predicativ	cum este? ce este?	să, ca să, cum, ceea ce, cine, ce
atributivă — explicativă	atribut	care?	care, ce, cel ce, că, ca să, unde, cum, când
atributivă — determinativă	atribut	care?	care, ce, cel ce, că, ca să, unde, cum, când
completivă — directă	compl. direct	pe cine? ce?	ce, cine, cât, că, să, ca să,
completivă — indirectă	compl. indirect	cui? la ce? cu ce? despre ce?	cui, ce, că, unde, să
circumstanțială — de loc	circ. de loc	unde? pe unde? de unde? încotro? în ce parte?	unde (pe unde, de unde, până unde), încotro
circumstanțială — de timp (temporală)	circ. de timp	când? de când? cât timp? etc.	când (pe când, de când, până când) cum, cât, până ce, în vreme ce, îndată ce
circumstanțială — de mod (modală)	circ. de mod	cum? ce fel? cât? cu cât?	cum, precum, după cum, ca și cum când
circumstanțială — consecutivă	circ. de mod	cum? cu cât?	încât, că, de, să
circumstanțială — concesivă			deși, de, cu toate că, măcar că
circumstanțială — condițională		în ce condiție?	dacă, de, să, când
circumstanțială — cauzală	circ. de cauză	de ce? din ce cauză?	căci, că, fiindcă de oare ce, de vreme ce
circumstanțială — finală	circ. de scop	pentru ce? în ce scop?	să, ca să, pentru ca să

In general, repetarea se desfășoară pe teme. Acolo unde este posibil, se leagă repetarea a două sau trei teme, procedându-se comparativ — acest procedeu ajută la o însușire mai adâncă și mai conștientă a materiei.

La repetare, trebue folosite chestionarele care au fost alcătuite în vederea generalizării și verificării cunoștințelor asupra unei teme încheiate; ele trebue completate acum, după parcurgerea întregului material prevăzut de programă, cu întrebări cu caracter generalizator și de comparare a fenomenelor gramaticale studiate.

1. Intrucât conținutul fiecărei teme se reia a doua oară, se poate da elevilor acasă să-și controleze cunoștințele după chestionarul în care sunt prevăzute problemele cele mai importante, dar și unele de amănunt. Prin munca independentă a elevilor o bună parte a problemelor date se clarifică.

2. Apoi se face cu întreaga clasă lecția de repetare, în care se urmărește și verificarea cunoștințelor elevilor, după aceea, așa cum s'a arătat mai înainte, se va da ca temă acasă să se repete acele probleme care s'au dovedit a fi mai slab însușite, fie de toți elevii, fie de anumiți elevi. Această repetare se poate face pe baza manualului, dar se pot da și exerciții special alcătuite.

3. Verificarea sub formă de lucrare scrisă poate să privească o singură temă mai mare și deosebit de importantă ca substantivul, pronumele, verbul (la clasa V-a), ori poate cuprinde două sau mai multe teme mai mici care prezintă fenomene asemănătoare sau sunt strâns legate între ele, ca: *substantivul și adjectivul, substantivul și articolul.* La clasa VI-a, cu prilejul recapitulării finale este necesar să se îmbine materia clasei cu cea a anului precedent, de ex. *adverbul și adjectivul,* iar la sintaxa propoziției, așa cum s'a arătat, se repetă și morfologia (respectiv părțile de vorbire prin care pot fi exprimate părțile propoziției). La fel se va proceda la clasa VII-a, împletindu-se materia studiată în anul școlar în curs cu sintaxa propoziției și cu morfologia. Dar la repetarea dela sfârșitul anului școlar se pot lega temele studiate în același an în cadrul unor lecții cu caracter generalizator — cum ar fi, de pildă — la clasa V-a; *declinarea* (în care s'ar repeta modificările suferite de toate părțile de vorbire din categoria numelor) sau *formarea cuvintelor* (a substantivelor, adjectivelor, verbelor, adverbelor) *prin derivare, prin compunere* etc. La clasa VII-a: *coordonarea și subordonarea* sau *folosirea virgulei în frază* (această ultimă temă poate fi dată la clasa VI-a cu aplicare la propoziție). Pentru îmbinarea materiei de clasa a VI-a și a VII-a se pot lua teme de felul: *atributul și propoziția atributivă, complementul (direct și indirect) și propozițiile completive* etc.

Dăm mai jos întrebări de control asupra unor teme din programă, cu întrebări suplimentare, mai largi, care pot fi folosite pentru repetarea dela sfârșitul anului școlar. In afară de acestea, se mai dau întrebări care pot fi folosite pentru temele scrise de control.

CLASA a V-a

Intrebări pentru repetarea și verificarea cunoștințelor de fonetică

1. Câte litere are alfabetul nostru? Câte sunete avem? Care sunt vocale? Câte consoane sunt? Ce litere împrumutate din alte limbi cunoașteți, căror sunete corespund ele?

2. Câte sunete sunt în cuvintele: *privighetoare, fix, ghiață, Gheorghe, chemare?*

3. Câte vocale și câte semivocale sunt în cuvintele: *oaie, piuă, piesă, subiect, miei, voinici, vedea-i-aș mari! soare?*

4. Din ce este alcătuit un diftong, dar un triftong?

Subliniați cu o linie diftongii și cu două linii triftongii din textul: *Fătul meu, bun tovarăș ți-ai ales! De te-a învățat cineva bine ți-a priit, iară de-ai făcut-o din capul tău, bun cap ai avut.* (I. Creangă).

5. Cum aflați repede numărul silabelor dintr'un cuvânt?

6. Câte silabe sunt în cuvintele: *zăpezi, arie, viitor, urși, aceea, dușmani, Marioara, vie, fuioare, baie, tăiau.*

7. Despărțiți în silabe cuvintele din următoarele versuri:

În vaduri ape repezi curg
Și vuiet dau în cale
Iar plopi în umedul amurg
Doinesc eterna jale.

(G. Coșbuc)

8. Arătați în aceleași versuri silabele accentuate (puneți accentele).

Întrebări suplimentare pentru repetarea finală

I. Ce studiem la fonetică? Ce înseamnă acest cuvânt?
II. Care este deosebirea dintre sunet și literă?
III. Ce înseamnă *ortografie?* dar *ortoepie?*
IV. Ce legătură există între studiul foneticii și acela al ortografiei?
V. Care sunt regulile despărțiriii cuvintelor în silabe?

Pentru lucrările scrise de control se pot da întrebările 4, 6, 7, 8 (sau V).

Formarea cuvintelor

1. Ce este rădăcina, dar terminația cuvântului?
2. Cum se schimbă cuvintele flexibile?

Arătați ce schimbări suferă cuvintele următoare: *mare-mări, mare-mari, cadă-căzi, acest-acești, iarnă-ierni, viteaz-viteji, duc-duci-duce, cad-cazi-cade, întreb-întrebi-întreabă.*

3. Ce sunt sufixele, dar prefixele?

Despărțiți prefixul sau sufixul de rădăcina cuvântului în următoarele exemple: *răstimp, auriu, desfac, strănepot, falnic, căsuță, copilandru, munteancă, scăunel, înnora.*

4. Dați exemple de prefixe care dau cuvintelor un înțeles contrar (formează antonime).

5. Arătați care sunt prefixele și ce înțeles au în cuvintele: *automobil, străvechi, nehotărît, desfață, premergător.*

6. Dați exemple de sufixe care dau cuvintelor înțeles diminutiv.

7. Cum se formează cuvintele compuse? Dați exemple de cuvinte compuse care se scriu împreunat, legate cu linioară și despărțite.

Întrebări suplimentare pentru repetarea finală

I. Care sunt mijloacele de formare a cuvintelor noi în limba noastră?
II. Ce deosebire este între sufix și terminație?
III. Dați exemple de sufixe care formează substantive colective.
IV. Dați exemple de sufixe care formează adjective.
V. Dați exemple de pronume formate prin compunere.
VI. Formați familia de cuvinte dela: *nor, jale, rău.*

Pentru lucrări scrise de control se pot da întrebările 2, 3, 4, 7 (III, V, VI).

Întrebări pentru repetarea și verificarea cunoștințelor asupra temei
verbul

1. Ce se numește verb?
2. Cum se schimbă verbele? Ce se numește conjugare?
3. Care formă a verbului se întrebuințează pentru a-l denumi?
4. Cum împărțiți verbele în cele 4 conjugări?
5. Care este rolul verbului în propoziție?

6. Spuneți care sunt modurile verbului, arătând ce fel de lucrare exprimă fiecare. Care moduri sunt personale, care sunt nepersonale?

7. Subliniați în textul de mai jos verbele la moduri personale cu o linie, iar cele la moduri nepersonale cu două linii. Spuneți apoi câte propoziții sunt.

Atunci bătrânii, văzând astă mare nenorocire și pe nora lor în așa hal, au încercat a o mustra, cu lacrimile în ochi și a-i zice cu asprime să se ducă unde știe, că ei n'au cu ce s'o ție. (I. Creangă).

8. Câte timpuri are verbul? Câte timpuri trecute cunoașteți? Ce deosebiri există între ele? Cum se alcătuiește perfectul compus?

9. Care este deosebirea dintre verbele tranzitive și cele intranzitive?

10. Care sunt cele 3 forme de conjugare și ce arată ele? Dați exemple de propoziții în care același verb să fie folosit la cele 3 forme de conjugare.

11. Care sunt verbele ajutătoare (auxiliare)? De ce se numesc așa?

12. Care sunt formele scurte ale verbului *a fi* la indicativ prezent? Folosiți-le în propoziții.

13. Conjugați verbul *a se duce* la viitorul I. Cum se formează viitorul? La ce formă de conjugare este verbul *a se duce?*

14. Conjugați verbul *a sta* la conjunctivul prezent și la imperativ. Cum se formează modul conjunctiv? Câte persoane are imperativul?

15. Conjugați verbul *a lua* la prezentul indicativului, conjunctivului și la imperativ. Ce fel de verb este *a lua?*

16. Conjugați la forma pasivă verbul *a trimite* la prezentul indicativului și al optativului și la imperfect.

17. Puneți verbele *a ști, a scrie, a fi* la gerunziu. Cum se scriu aceste forme?

18. Conjugați oral (și în scris) verbul *a se teme* la perfectul compus al indicativului și la prezentul optativului.

19. Conjugați oral (și în scris) verbul *a-și aduce* la mai mult ca perfectul indicativului și la perfectul optativului.

20. Puneți la forma inversă verbele din expresiile: *să ți se spună, mă voi duce, te-a întrebat? ți-a spus? l-ai văzut? ar cădea, ne vom gândi, ți-ar părea.*

21. Faceți analiza morfologică completă a verbelor din textul: *„D'apoi să avem iertare, Luminarea-Voastră, că acesta mi-i flăcăul, despre care v'am spus mai dăunăzi că m'a trimis la Măria Voastră, dacă vă mai aduceți aminte.* (I. Creangă).

22. Dați exemple de verbe care se conjugă numai la persoana III-a. Cum se numesc aceste verbe?

23. Dați exemple de verbe formate cu sufixe sau cu prefixe. Dați exemple de verbe antonime formate cu prefixe.

Întrebări suplimentare pentru repetarea finală

I. Spuneți în comparație cu substantivul și adjectivul, ce exprimă verbul?

II. Care sunt schimbările pe care le suferă numai verbul?

III. Ce deosebire este între declinare și conjugare?

IV. Ce funcție are deobicei verbul în propoziție, spre deosebire de substantiv și adjectiv?

V. La care moduri verbul nu se schimbă după persoană?

VI. La care mod verbul se schimbă după gen? Cu ce parte de vorbire se aseamănă atunci?

VII. Care verbe pot fi conjugate la forma pasivă?

Întrebări pentru repetarea și verificarea cunoștințelor asupra prepoziției și conjuncției

1. Care părți de vorbire au înțeles de sine stătător?
2. Care sunt părțile de vorbire flexibile și care neflexibile?
3. Care părți de vorbire au funcția de vorbe de legătură?
4. Ce se numește prepoziție? Dați exemple în propoziții.
5. In ce caz stă un substantiv sau un pronume care este precedat de prepoziție? Dați exemple.
6. Dați exemple de prepoziții compuse. Cum se scriu?
7. Ce se numește conjuncție? Ce leagă conjuncția într'o propoziție, dar într'o frază?
8. Cum se împart conjuncțiile după rolul lor în frază? Dați exemple de conjuncții coordonatoare și subordonatoare.
9. Cum se grupează conjuncțiile coordonatoare după sens? Ce punctuație cer ele?
10. Dați exemple de locuțiuni conjuncționale și explicați din ce sunt alcătuite.
11. Ce părți de vorbire flexibile și neflexibile mai pot avea funcția de conjuncție?

Întrebări suplimentare pentru repetarea finală

I. Ce deosebire este între prepoziție și conjuncție?
II. Când se folosește conjuncția *și* în propoziție și când în frază?
III. Ce părți de propoziție sunt alcătuite din substantive sau pronume precedate de prepoziție?

Întrebări pentru repetarea și verificarea cunoștințelor asupra felurilor propoziției

1. Ce este propoziția?
2. Ce deosebire este între propoziția simplă și cea desvoltată?
3. Dați exemple de propoziții cărora le lipsesc subiectul, predicatul; subiectul și predicatul. Cum se numesc aceste propoziții?
4. Ce semne de punctuație se pun la sfârșitul propozițiilor? Cum împărțiți propozițiile după intonație?
5. Formați câte o propoziție simplă, apoi dezvoltată, cu subiectele: *Patria, pionierii, holdele, uzina, cuvântul.*

Părțile propoziției

1. Ce se numește subiect? dar predicat?
2. Prin ce părți de vorbire este exprimat deobicei subiectul? prin ce părți de vorbire poate să mai fie exprimat?
3. Dați exemple de propoziție cu mai multe subiecte. Ce vorbă de legătură (ce punctuație) ați folosit pentru legarea (despărțirea) subiectelor?
4. Câte feluri de predicate cunoașteți? Ce este numele predicativ?
5. Prin ce parte de vorbire este exprimat predicatul verbal? Dați exemple.

6. Dați exemple de verbe care formează predicat nominal.

7. Prin ce părți de vorbire poate fi exprimat numele predicativ? Dați exemple.

8. Ce fel de predicate sunt cele din propozițiile de mai jos:

El dădu drumul calului. Am fost chemată la școală. Iarba pare arsă ca de foc. Noi am ieșit primii la întrecere. După asta ea a devenit mai atentă.

9. Cum se face acordul între predicatul verbal și subiect? Dar dacă în propoziție avem mai multe subiecte? Dați exemple și explicați acordul.

10. Cum se face acordul numelui predicativ exprimat prin adjectiv cu subiectul? Dați exemple.

11. Prin ce părți de vorbire poate fi exprimat atributul adjectival? Dați exemple.

12. In ce cazuri poate sta atributul substantival?

13. La ce moduri stă verbul care formează atributul verbal?

14. Dați exemple de atribute adverbiale exprimate prin adverbe de loc și de timp.

15. Dați exemple de complemente directe în propoziție, arătați de ce fel de verbe sunt cerute. Transformați complementul direct în subiect, ce parte de propoziție a devenit fostul subiect?

16. La ce întrebări răspunde complementul indirect? In ce cazuri stă substantivul care în propoziție are rol de complement indirect?

17. Câte feluri de complemente circumstanțiale cunoașteți?

18. Dați exemple de complemente circumstanțiale de cauză și de scop. La ce întrebări răspund? Ce deosebire de sens există între ele?

19. Prin ce părți de vorbire pot fi exprimate complementele circumstanțiale de loc, timp și mod? Dați exemple.

20. Faceți analiza sintactică completă a următorului text:

Iar prin mândrul întuneric al pădurii de argint
Vezi izvoare zdrumicate peste pietre lucrind...

(M. Eminescu)

Intrebări suplimentare pentru repetarea finală

I. Spuneți care dintre propozițiile de mai jos sunt eliptice și care au subiect subînțeles: *M'am sculat dis-de-dimineață. M'am uitat pe fereastră. Se lumina abia de ziuă. Ploua mărunt și rece. Era frig.*

II. La ce moduri sunt verbele din propozițiile de mai jos?

Inchinare-aș codrului. Du-te repede. Ascultați pe părinții voștri. Văzut-ai un voinicel. Cartea asta aș citi-o toată într'o zi.

Ce fel de propoziții sunt acestea după intonație? Puneți punctuația cerută de tonul propozițiilor.

III. Ce deosebire este între predicatul verbal și cel nominal?

IV. Ce părți de propoziție poate exprima substantivul? Dați exemple.

V. Ce părți de propoziție poate exprima adjectivul? Dați exemple.

VI. Ce părți de propoziție poate exprima verbul la infinitiv, dar la gerunziu? Dați exemple.

Intrebări pentru repetarea și verificarea cunoștințelor asupra sintaxei frazei

1. Ce se numește frază?
2. Ce se numește frază formată prin coordonare, dar prin subordonare?
3. Ce raporturi există între propozițiile unei fraze formate prin coordonare?
4. Ce conjuncții se întrebuințează pentru a arăta raporturi de coordonare și cum se grupează aceste conjuncții după înțeles?
5. Puneți semnele de punctuație omise și explicați rolul conjuncțiilor din textul următor:

Liniștea-i deplin stăpână
Peste câmpii arși de soare
Lunca-i goală la fântână
E pustiu și nu se 'ngână
Nicio boare

(G. Coșbuc)

6. Câte feluri de propoziții secundare cunoașteți? In ce raport stau ele față de propozițiile principale?
7. Căror părți de propoziție corespund propozițiile secundare?
8. Ce părți de vorbire se folosesc pentru legarea propozițiilor subordonate de cele supraordonate?
9. Dați trei exemple de frază în care conjuncția *să* leagă propoziții subordonate diferite.
10. Ce fel de propoziții subordonate leagă *cum* în exemplele de mai jos?

a) *Cucoșul, cum vede și astă mare nedreptate, începe a vărsa la apă...* (I. Creangă)
b) *S'a schimbat boierul, nu e cum îl știi...* (Gr. Alexandrescu)
c) *De-acum eu nu te voi vedea*
Cum ții tu nările în vânt... (G. Coșbuc)
d) *Cad neferii la pământ*
Cum se scutur perele,
Perele și merele. (folclor)

11. Dați exemple de propoziții subordonate introduse prin pronumele relative: *cine, care, ce, cel, ce, ceea ce.* Arătați felul subordonatelor.
12. Transformați un complement circumstanțial de scop, exprimat printr'un verb la infinitiv, într'o subordonată circumstanțială de scop.
13. Dați exemple de propoziții subordonate condiționale. Cu ce conjuncții (sau locuțiuni conjuncționale) se leagă de supraordonată? La ce mod este verbul care formează predicatul subordonatei?
14. Formați o frază formată dintr'o propoziție principală și trei secundare de același fel. Faceți schema frazei.
15. Faceți schema frazei de mai jos:

Eu nu m'am dus însă s'o văd pe aceea; eu m'am dus să văd locul gol unde a fost o odaie scundă, în care ne era cald vara și frig iarna. (M. Sadoveanu).

16. Despărțiți propozițiile, puneți semnele de punctuație omise și arătați felul și locul subordonatei:

Boierul înciudat când ajunge în dreptul unei fântâni zice vezeteului... (I. Creangă)

17. Ce fel de raporturi pot fi într'o frază cu mai multe secundare de același fel?

18. Când se folosește punctul și virgula într'o frază? Dați exemple.

19. Dați exemple de propoziții subordonate concesive. Cu ce conjuncții sau locuțiuni conjuncționale se leagă ele de supraordonată?

20. Ce fel de subordonată avem în fraza de mai jos:

Cu cât se urca mai sus pasărea în tremur, cu atât i se mlădia mai dulce cântecul. (M. Sadoveanu)

Transformați subordonata de mai sus în complement circumstanțial.

Pentru repetarea finală la clasa VII-a, se pot folosi chestionarele în legătură cu fonetica, morfologia și sintaxa, deoarece elevii terminând 7 clase, dau examen din întreaga materie a celor 3 ani de studiu al gramaticii (clasele V—VII).

Importanța materialului intuitiv în perioada repetării este deosebit de mare.

Tabelele și schemele sunt dintre cele mai bune mijloace de sistematizare a cunoștințelor. In același timp ele sintetizează materialul pentru studierea căruia au fost necesare un șir întreg de lecții.

Tabelele care sintetizează și generalizează materialul studiat la sfârșitul fiecărei teme pot fi folosite la repetarea finală; de mare ajutor sunt mai ales acele care compară părțile de vorbire sau care îmbină noțiunile de morfologie cu cele de sintaxă.

Un mare rol în repetarea finală îl are analiza gramaticală care este un bun mijloc de concretizare a cunoștințelor teoretice.

Pentru analiza gramaticală din timpul repetării este necesar să se aleagă texte noi, care să cuprindă cele mai variate și mai dificile probleme ale fiecărui capitol din programa clasei (și cele esențiale ale materiei anilor precedenți) care se repetă acum. In temele date acasă, se va cere elevilor să analizeze textele sau să găsească ei înșiși exemple din operele literare cunoscute. Acest lucru ajută la îmbogățirea mijloacelor de exprimare a elevilor, le desvoltă gustul pentru studiul limbii, le crește dragostea pentru limba patriei lor.

Repetarea materiei la limba română, ca și la celelalte discipline, constitue pentru profesor și pentru elevi o muncă complexă, care dă roade minunate dacă este bine organizată. Timpul rezervat repetării materiei nu este niciodată un timp pierdut, ci din contra abia acum se asigură pe deplin cunoștințe și deprinderi temeinice, de o mare durabilitate.

Experiența didactică, împletită cu cunoașterea principiilor pedagogiei și cu un ascuțit simț de răspundere, ajută pe profesori să vadă just problema repetării materiei și să caute ei înșiși cele mai bune metode și procedee în munca lor.

Indrumările de mai sus pot veni în ajutorul profesorilor de limba română, dacă nu vor fi luate mecanic, ci vor fi aplicate de fiecare în mod creator la condițiile concrete ale muncii sale.

In fiecare clasă, în fiecare școală, există acele mici diferențe, create de o seamă de factori, care trebue să determine profesorul la folosirea celor mai adecvate pârghii ale sistemului său de muncă, în vederea obținerii celor mai bune rezultate. Aici rezidă măestria pedagogică a profesorului: de a-și

cunoaște bine clasa și, pe baza acestei cunoașteri, de a se orienta în mod just în variatele și multiplele probleme pe care i le pune munca sa.

De un real ajutor pentru toți profesorii și, în deosebi, pentru cei cu mai puțină experiență la catedră, este și închegarea unui colectiv de specialitate, puternic și activ în școală, cu profesorii școlilor apropiate, sau chiar în cadrul cercului pedadogic, care să contribue efectiv la ridicarea nivelului predării, la realizarea unui învățământ de calitate.

In rezolvarea unor probleme ca aceasta a repetării materiei, un asemenea colectiv poate să strângă și să alcătuiască materialul ajutător (texte pentru analiza gramaticală, pentru dictări, tabele, scheme), poate să discute materiale din metodica predării limbii ruse în legătură cu repetarea materiei, pentru a le adapta la specificul disciplinei lor, pot organiza și ține lecții deschise în vederea popularizării celor mai bune metode și procedee aplicate cu succes de unii profesori la clasele lor.

Problema repetării materiei, acum în a doua etapă a anului școlar, este pe primul plan; ea înseamnă de fapt preocuparea pentru asigurarea unor cunoștințe și deprinderi temeinice, și aceasta este una din cele mai importante laturi ale învățământului [1].

Secția de limbă română
a Institutului de Științe Pedagogice
București

[1] Pentru acest articol s'a folosit bibliografia:
A. V. Hlebnicova: Câteva probleme ale predării limbii ruse în școală, Ed. Acad. de Șt. Ped. a R.S.F.S.R., Moscova 1953.
T. S. Pozdneacov: Metodica de predare a limbii ruse, Ucipedghiz 1952.

Metodica de predare a lexicului limbii ruse în școala noastră

Z. STILOS
Lector Inst. „Maxim Gorchi", București

In predarea limbii ruse în școala noastră, trebue să se studieze, în primul rând, fondul principal de cuvinte al limbii, adică baza pe care se dezvoltă întreg vocabularul. Este deci necesar ca elevii să-și însușească din vocabular, mai întâi, cuvintele care denumesc obiectele și calitățile lor, acțiuni și stări, cuvinte dela care — cu ajutorul diferitelor procedee de formare a cuvintelor — se pot forma alte cuvinte, cu o nouă semnificație sau cu diferite nuanțe noi ale acestor semnificații.

„Vocabularul, scrie I. V. Stalin, *reflectă starea limbii; cu cât vocabularul este mai bogat și mai variat, cu atât limba este mai bogată și mai dezvoltată"* [1]. Vocabularul limbii ruse este foarte bogat și variat, de aceea și fondul lui principal de cuvinte este foarte însemnat. In vocabularul activ al elevilor din școlile noastre, chiar din primele trepte de studiere a limbii ruse, trebue să intre atât cuvinte din fondul principal de cuvinte, cât și din vocabular, deoarece însușirea limbii ruse este imposibilă fără ele.

„Dar vocabularul — scrie I. V. Stalin — *luat ca atare, nu este suficient pentru a forma limba; — el este mai degrabă material de construcție pentru limbă. După cum materialele de construcție în opera de construcție nu formează clădirea, deși fără ele este imposibil să se construiască o clădire, la fel și vocabularul nu formează limba însăși, deși fără el nu este de conceput nici o limbă. Dar vocabularul capătă cea mai mare însemnătate, când este pus la dispoziția gramaticii"* [2].

Studierea limbii ruse în școlile noastre trebue să se bazeze pe învățătura lui I. V. Stalin despre corelația dintre fondul principal de cuvinte, vocabularul și gramatica limbii.

In procesul însușirii limbii ruse în școala noastră, trebue să acordăm o importanță deosebită lexicului, adică vocabularului.

Fără un vocabular suficient de bogat, fără să știe cum trebue să se folosească de aceste cuvinte în vorbire, elevii nu vor putea să-și însușească limba rusă. Fără însușirea vocabularului, ei nu vor înțelege cele citite și nici cele explicate de învățător. Iată dece munca de predare a lexicului

[1] *I. V. Stalin:* Marxismul și problemele lingvisticii, Ed. P.M.R., 1951, pag. 49.
[2] *Op. cit.*, pag. 49—50

constitue unul din cele mai importante capitole în învățarea limbii ruse în școlile din țara noastră.

Predarea vocabularului în școlile noastre, trebue să înceapă din prima zi de studiere a limbii ruse și să continue în întreaga perioadă școlară. Pe diferitele trepte ale învățământului în diferitele clase, în munca pentru însușirea vocabularului, trebue să se folosească metode adecvate vârstei copilului și gradului lui de pregătire, volumului de cunoștințe dobândite în domeniul limbii ruse.

Însușirea sistematică a vocabularului de către elevi în perioada școlară, formarea deprinderilor de pronunțare și scriere corectă a cuvintelor rusești și de folosire a lor în vorbire și scriere, iată conținutul muncii asupra vocabularului la lecțiile de limba rusă în școlile noastre.

In planul calendaristic la limba rusă, alcătuit pentru fiecare clasă separat, e necesar să se indice numărul de cuvinte noi, care trebue să fie însușite în fiecare pătrar, în fiecare lună, în fiecare săptămână precum și în cursul fiecărei lecții în parte. Trebue să stabilim nu numai volumul de cuvinte, ci să arătăm care sunt acele cuvinte care urmează a fi însușite de către elevi. Deaceea, fiecare plan va cuprinde în anexă și o listă a cuvintelor ce urmează a fi însușite — în cursul pătrarului, lunii și săptămânii.

Cum trebue să se alcătuiască listele de cuvinte?

La baza listelor de cuvinte trebue să stea temele prevăzute în programa clasei respective: temele din viața înconjurătoare, construcția socialismului, prietenia popoarelor, lupta pentru pace, etc.

O atenție deosebită trebue dată înțelegerii juste a semnificației cuvintelor rusești însușite, precum și pronunțării lor corecte. Profesorul trebue să tindă ca elevii lui să înțeleagă într'adevăr just semnificația fiecărui cuvânt. Neînțelegând sensul anumitor cuvinte, elevul nu poate să înțeleagă sensul întregii propoziții.

Numărul cuvintelor rusești noi predate la fiecare lecție de limba rusă, trebue să varieze în raport cu clasa respectivă.

Astfel, în clasa a IV-a, la o lecție nu se vor da mai mult de 6 cuvinte. In această clasă trebue să se dea mare atenție pronunțării corecte a cuvintelor.

In clasele a V-a și a VI-a, numărul de cuvinte noi introduse în cursul fiecărei lecții, poate să crească până la zece.

Este bine să dăm mai multe cuvinte cu semnificație concretă, decât cuvinte care reprezintă noțiuni abstracte.

Cum poate învățătorul să controleze dacă elevii și-au însușit corect cuvintele?

Invățătorul propune elevilor să-și amintească de toate cuvintele învățate în legătură cu tema „școala". Elevii spun pe rând cuvintele legate de această temă, pe care le-au învățat anterior. Invățătorul notează cuvintele pe care elevii nu le pronunță corect, apoi propune elevilor să alcătuiască propoziții și fraze care să conțină cuvintele a căror semnificație nu le este prea clară. In context elevii înțeleg mai bine semnificația cuvintelor și le pronunță corect.

Este deasemeni necesar să se facă dese exerciții de repetare a cuvintelor care se pronunță mai greu. Aceste cuvinte, dacă nu sunt bine însușite, constitue o serioasă greutate în alcătuirea propozițiilor. In clasa IV-a astfel de exerciții se vor face oral, iar în clasele următoare și oral și scris.

Alt procedeu il constitue alcătuirea propozițiilor cu ajutorul unor anumite cuvinte. Profesorul dă un grup de cuvinte, din care trebue să se construiască o propoziție. In clasa a IV-a, cuvintele se dau în forma în care ele intră în construcția propoziției și anume: profesorul spune trei-patru subiecte, două-trei predicate și două-trei atribute sau complemente și propune să se alcătuiască o propoziție cu ajutorul acestor cuvinte.

In clasele următoare, aceste exerciții pot fi mai complexe. Numărul cuvintelor poate fi mărit și ele pot fi date în forma inițială (adică verbele la infinitiv, substantivele la nominativ singular și nu în forma pe care o iau în propoziție).

Traducerea din limba rusă în limba maternă constitue un important mijloc de predare a limbii ruse.

In clasa a IV-a, profesorul spune cuvinte și propoziții simple în limba rusă, și cere ca aceste propoziții să fie traduse în limba română. In clasele următoare, se poate cere traducerea cuvintelor și propozițiilor din limba română în limba rusă, atât oral cât și în scris.

Profesorul mai poate folosi metoda întrebărilor și a răspunsurilor. De exemplu:

Кто шьёт сапоги?
(Cine face cisme?)

Кто пишет книги?
(Cine scrie cărțile?) ș.a.m.d.

Poate să ceară elevilor să găsească antonime: большой-маленький; высокий-низкий. (mare-mic, înalt-scund).

Toate aceste metode, nu numai că ajută la însușirea cuvintelor de către elevi, ci constitue și unul din mijloacele de verificare a măsurii în care elevii și-au însușit clar vocabularul stabilit în planul calendaristic al lecțiilor pe o lună sau un pătrar.

Dacă elevii știu să explice semnificația unui anumit cuvânt rusesc și înțeleg sensul lui în legătură cu alte cuvinte, dacă găsesc repede cuvântul corespunzător în limba română, dacă construesc corect, conform regulilor gramaticii ruse, o propoziție, dacă introduc cu pricepere cuvinte rusești necesare în această propoziție în forma gramaticală corespunzătoare — se poate spune că cuvântul rusesc a fost bine însușit de către elevi.

In primul an de studiere a limbii ruse, e bine să fie învățate acele cuvinte din care se pot construi propoziții cu o semnificație practică pentru elevi în clasă și acasă, adică cuvinte care vor putea fi întrebuințate de elev imediat în vorbirea curentă cu scopul de a comunica cu profesorul, cu tovarășii săi ș.a.m.d. In acelaș timp, profesorul trebue să-i pregătească pe elevi pentru o citire conștientă și expresivă a textelor rusești.

Latura calitativă a vocabularului, adică conținutul cuvintelor comunicate, este determinată într'o mare măsură de compoziția lexicală a manualelor și cărților de citire. Fiecare povestire, fiecare exercițiu, înainte de a fi prelucrat în clasă, va fi analizat, din punct de vedere al vocabularului, de către profesor.

Incă în timpul pregătirii pentru lecție, profesorul trebue să aleagă cuvintele care urmează să fie explicate elevilor înainte de citirea bucății, sau înainte de efectuarea exercițiului și să determine, care din aceste cuvinte trebue să intre în vocabularul activ al elevilor. De exemplu, în textul „Mumu" (după I. Turgheniev: Manual pentru clasa a VIII-a) în prima

parte sunt 14 cuvinte necunoscute de elevi, dar fără înțelegerea lor elevii nu pot să priceapă conținutul textului.

Ca aceste cuvinte să intre în vocabularul activ al elevilor, profesorul le va include în diferitele exerciții, va întrebuința metoda repetării, se va folosi de aceste cuvinte la lecțiile de gramatică etc.

De pildă la studierea părților componente ale cuvântului se pot folosi din acest text cuvintele:

показаться,	нагнуться	подхватить,	вылезти
a apare	a se apleca	a apuca	a ieși

La lecția despre formarea „adjectivelor diminutive", pot fi luate cuvintele:

мокренький, худенький

pentru a face ca elevii să-și însușească temeinic cuvintele necesare înțelegerii lecției.

Ținând seama de particularitățile fonetice ale limbii ruse, este necesar să acordăm mai multă atenție cuvintelor rusești a căror pronunțare prezintă greutăți.

Dacă elevii se descurcă cu greutate în deosebirea sunetelor sonore și surde din limba rusă, sau în deosebirea consoanelor tari și moi, sau nu deosebesc sunetele siflante și șuierătoare din limba rusă, atunci trebue să se facă exerciții speciale, atât orale cât și în scris, cu cuvintele care cuprind astfel de sunete.

De exemplu:

День-тень	угол-уголь	крыша-крыса
(ziua—umbră)	(colț—cărbune)	(acoperiș—șobolan)
бочка-почка	мел-мель	коза-коса
(butoi—mugure)	(cretă—banc de nisip)	(capră—coadă)
кости-гости	брат-брать	свет-цвет
(oase—musafiri)	(frate— a lua)	(lumina—culoare)

Profesorul trebue să se străduiască să obțină o pronunțare corectă a acestor cuvinte chiar din primul an de studiu. In acest scop, este necesar să se explice clar regulile de pronunțare a sunetului sau a grupurilor de sunete, adică să se explice și să se arate cum trebue pronunțate. Elevii trebue obișnuiți cu pronunțarea sunetului sau a grupului de sunete separat și în cuvânt.

In timpul dictărilor, cuvintele cu sunete mai greu de pronunțat vor fi scrise pe tablă, pentruca elevii să se obișnuiască să le scrie corect.

Profesorul trebue să analizeze serios metodele de predare a acestor cuvinte, metodele de explicare a semnificației cuvintelor și de fixare a lor în memoria elevilor.

Dacă elevul nu înțelege semnificația diferitelor cuvinte dintr'un anumit text, el nu va putea înțelege sensul gândirii scrise, sau îl va înțelege greșit. Deaceea, explicarea fiecărui cuvânt necunoscut de către elevi constitue unul din principalele momente ale studiului limbii ruse.

Cuvântul studiat se recomandă să fie dat într'o propoziție scurtă și simplă din punct de vedere al construcției. In această propoziție, toate celelalte cuvinte să fie cunoscute elevilor. Chiar din primul an de studiu, elevii vor fi obișnuiți să alcătuiască singuri propoziții care să cuprindă cuvântul

nou. Propozițiile trebue să fie accesibile elevilor atât din punct de vedere al conținutului, cât și al formei.

Dacă cuvântul se referă la un obiect concret, este bine să se prezinte obiectul; dacă se referă la ceva abstract sau dacă obiectul nu poate fi prezentat, cuvântul nou trebue tradus în limba română.

Analiza gramaticală are o mare importanță pentru însușirea corectă a lexicului. Cunoașterea părților de cuvânt permite ca ele să fie corect întrebuințate în vorbire. Spre exemplu, cunoscând bine verbele — părți de cuvânt prin care se exprimă acțiuni — elevii le vor întrebuința corect în vorbire și scriere. Acest lucru se poate obține cu ușurință prin exerciții. Exercițiile pot fi făcute cu verbe fără prefixe și cu prefixe. Iată un astfel de exercițiu:

Куда шёл ученик?	**Ученик шёл в школу.**
(Unde mergea elevul?)	Elevul s'a dus la școală.
Куда пришёл ученик?	**Ученик пришёл в школу.**
(Unde a venit elevul?)	Elevul a venit la școală.
Куда подошёл ученик?	**Ученик подошёл к доске**
(De ce s'a apropiat elevul?)	Elevul s'a apropiat de tablă.
Куда отошёл ученик?	**Ученик отошёл от доски.**
(De ce s'a depărtat elevul?)	Elevul s'a depărtat de tablă.

(In l. rusă, toate verbele din exemplele de mai sus sunt formate dela un singur verb cu ajutorul prefixelor).

Astfel de exerciții dezvoltă la elevi și deprinderea de a folosi singuri mijloacele de formare a cuvintelor în limba rusă. Această muncă trebue să pornească dela exercițiile cele mai simple, de exemplu:

дом - домик
(casă—căsuță)
стол - столик
(masă—măsuță)
сад - садик
(grădină—grădiniță)

Apoi trebue să trecem la cuvintele de genul următor:

нога - ножка ; собака - собачка
(picior—picioruș; câine—cățeluș)

E bine ca aceste exerciții de formare a cuvintelor să fie făcute sub controlul profesorului. Greutatea lor constă în faptul că în limba rusă nu există o regulă unică pentru formarea diminutivelor sau pentru formarea cuvintelor în general. Fiecare formă are un număr atât de bogat de variante, încât pentru un străin este foarte greu să determine ce formă se poate întrebuința într'un anumit caz pentru exprimarea unei noțiuni analoage. Deprinderea de a forma cuvinte în limba rusă în mod independent, este în funcție și de sistemul just de predare a diferitelor forme gramaticale și de calitatea și numărul exercițiilor.

Elevii vor fi obișnuiți să descompună cuvintele pe care le cunosc, în părțile lor componente și să formeze din rădăcina cuvântului dat cuvinte noi.

Limba rusă este bogată în sinonime. Multe fenomene, calități, acțiuni, nu sunt exprimate numai printr'un singur cuvânt. Profesorul, ținând seama

de bogăția limbii ruse, trebue să îmbogățească treptat vocabularul elevilor, prin cuvinte care sunt apropiate din punct de vedere al semnificației lor:

смелый, храбрый, отважный
(curajos, îndrăzneț, fără teamă)

зрелый, спелый, готовый
(copt, pârguit, gata de culeș)

Trebue deasemeni să se acorde o deosebită atenție accentului. Profesorul, pregătindu-se pentru citirea unui text nou în clasă, nu trebue numai să știe semnificația cuvintelor pe care le explică, ci să-i fie clar și accentul fiecărui cuvânt în propoziție.

Un cuvânt bine însușit poate fi considerat numai acela pe care elevii îl întrebuințează conștient în vorbire.

O condiție de bază a memorării precise a cuvintelor, constă în repetarea lor făcută cât mai des. Practica învățătorilor arată că acel cuvânt de greutate medie poate fi temeinic însușit, dacă el se va repeta de 6—8 ori la lecțiile următoare. Rolul principal în repetarea permanentă a cuvintelor aparține profesorului. El trebue să țină evidența cuvintelor urmărind ca fiecare cuvânt nou învățat, să fie repetat în exerciții special construite în timpul lecțiilor din clasă.

Activitatea orală pentru predarea vocabularului va fi însoțită de exerciții în scris: scrierea cuvintelor în vocabularele alfabetice, introducerea lor în vocabulare tematice ș. a. m. d. Se pot recomanda următoarele exerciții pentru fixarea vocabularului:

1) folosirea cuvintelor însușite în răspunsuri la întrebări și în formularea întrebărilor;

2) alegerea dintr'un text citit a cuvintelor cu aceeași rădăcină, cuvinte cu același sufix, cuvinte cu același prefix;

3) întrebuințarea antonimelor;

a) găsirea pentru cuvintele date, cuvinte cu semnificație opusă; e necesar ca antonimele date să fie incluse în propoziție; numai cu această condiție se dezvălue sensul cuvântului cu semnificația opusă;

b) se dau elevilor pe tablă cuvinte amestecate, cu semnificație opusă: **близкий, смелый, грязный, печальный, далекий, весёлый, чистый, трусливый** (apropiat, curajos, murdar, trist, depărtat, vesel, curat, laș).

Elevii trebue să copieze cuvintele perechi care au semnificație opusă;

c) înlocuirea în propoziție sau într'un text închegat, a unor cuvinte cu antonimele lor; la aceste exerciții elevii observă cum se schimbă sensul textului în urma acestei înlocuiri.

4) întrebuințarea sinonimelor.

Unul din importantele mijloace de fixare a cuvintelor în memoria elevilor și de îmbogățire a vocabularului, îl constitue învățarea pe de rost a zicătorilor, a poeziilor și a unor texte în proză.

Învățarea zicătorilor poate fi legată de citirea bucăților din manual. De exemplu, după învățarea fabulei lui Crilov „Greerele și furnica" se pot alege cu elevii astfel de zicători: **„До того доплясались что без хлеба остались"** („Atâta a jucat că fără pâine a rămas"). **„Кончил дело гуляй смело"** („După muncă și odihnă") și altele.

Astfel de zicători vor ajuta să se dezvăluie mai adânc conținutul ideologic al fabulei și vor îmbogăți vocabularul elevilor.

Efectuarea sistematică a muncii pentru predarea vocabularului va ajuta elevilor să-și însușească temeinic regulile de schimbare și de combinare a cuvintelor în propoziții și-i va ajuta în același timp, să vadă bogăția limbii ruse, frumusețea ei, puterea și caracterul ei expresiv și le va trezi dragostea de a învăța minunata limbă a marelui popor sovietic, care construește cu succes comunismul.

Materialul didactic intuitiv

TABLOUL

Din multiplele probleme ridicate de metodica predării istoriei, ne vom ocupa de materialul didactic intuitiv *în general* și de *tablou în special*.

Metodiștii sovietici ne atrag atenția în mod deosebit asupra importanței materialului didactic intuitiv la lecțiile de istorie.

Metodistul I. V. Ghittis, în lucrarea „Metodica învățământului elementar al istoriei — manual pentru școlile pedagogice", ne arată că: „Oricât de viu ar povesti profesorul, imaginea transmisă verbal ar putea fi denaturată în reprezentarea copiilor. O adevărată imagine concretă și precisă nu poate fi asigurată în toată originalitatea ei, decât numai prin perceperea ei vizuală".

Folosirea materialului didactic intuitiv la lecțiile de istorie are ca scop:

1. să creeze reprezentări reale despre trecut;
2. să înlesnească înțelegerea trecutului. (Copiii înțeleg pentrucă ei văd);
3. să contribue la fixarea temeinică a cunoștințelor, la consolidarea lor;
4. să dezvolte spiritul de observație al elevilor;
5. să trezească interes pentru studiul istoriei;
6. să dezvolte simțul artistic al elevului;
7. să contribue la dezvoltarea limbajului.

Marele pedagog rus C. D. Ușinschi, scotea în evidență rolul important pe care îl are, în această privință, analiza tabloului făcută cu ajutorul elevilor (prin chestionarea lor la lecție).

„Clasa dela care e greu să scoți un cuvânt, va vorbi cu ajutorul tabloului și, ce e mai important, va vorbi liberă, nesilită".

Materialul didactic intuitiv pe care-l putem folosi la lecțiile de istorie, este foarte variat: obiecte dintr'o anumită epocă (unelte, vase etc.), tablouri, sculpturi, diagrame, cartograme, scheme etc.

Tabloul ocupă locul principal în materialul intuitiv întrebuințat în predarea istoriei.

Ministerul Invățământului, ținând seama de această importanță, a alcătuit o primă serie de tablouri istorice: „Lupta cu mamutul". „Scenă din societatea primitivă", „Evoluția primelor unelte dela silex la bronz", „Evoluția plugului", „Viața sclavilor", „Martiriul lui Gheorghe Doja", „Marti-

...oșca", „Scenă din războiul din 1877", „Cu ajutorul Ru-
...pândește independența națională", „Întâmpinarea trupelor
...ratoare de către populația noastră dela sate", „Stațiunea de
...ractoare, factor activ în transformarea socialistă a agricul-

...ablourile istorice le putem împărți în mai multe categorii, ținând ...na de mai multe criterii care stau la baza acestei împărțiri:

1. după forma lor;
2. după scopul pentru care au fost create tablourile istorice;
3. după timpul când au fost create;
4. după conținutul lor, după ceeace reprezintă ele.

După forma pe care o au, tablourile pot fi împărțite în: tablouri murale, ilustrații din manual, ilustrații din albume, fotografii (obișnuite sau stereoscopice).

După scopul pentru care au fost create, tablourile sunt de două feluri:

a) tabloul istoric cu caracter didactic;

Fig. 1. Executarea lui Doja

Fig. 2. Luarea redutei Griviția

b) tabloul istoric artistic, care nu a fost creat în mod special pentru a servi necesităților didactice (Ex.: „Coliba" de Nicolae Grigorescu, în care pictorul redă starea de mizerie a țăranilor din țara noastră sub exploatarea burghezo-moșierească).

Ținând seama de timpul când au fost create aceste tablouri, le putem împărți tot în două mari categorii:

a) tabloul ce reprezintă un anumit eveniment istoric și care a fost pictat de un pictor contemporan cu evenimentul respectiv (tabloul-document Fig. 1, 2): „Transportarea unei statui în Egipt", „Cum se întețea focul la prelucrarea metalului" după picturi vechi egiptene (manualul de cl. a V-a pag. 24—25) „Justinian și curtenii săi" după un mozaic dela Ravena-

Italia (manual de cl. a VI-a pag. 15) „Pacea dela Kuciuk-Kainargi" (manualul de Istorie R.P.R. pag. 255).

b) reconstruiri ale trecutului (Ex.: „Farul de pe insula Faros din Alexandria" în manualul de cl. V-a pag. 177; „Cetatea Piatra Roșie" din manualul de Istorie R.P.R. pag. 30).

Ținând seama de conținutul tablourilor, de ceeace reprezintă ele, le putem împărți în mai multe categorii:

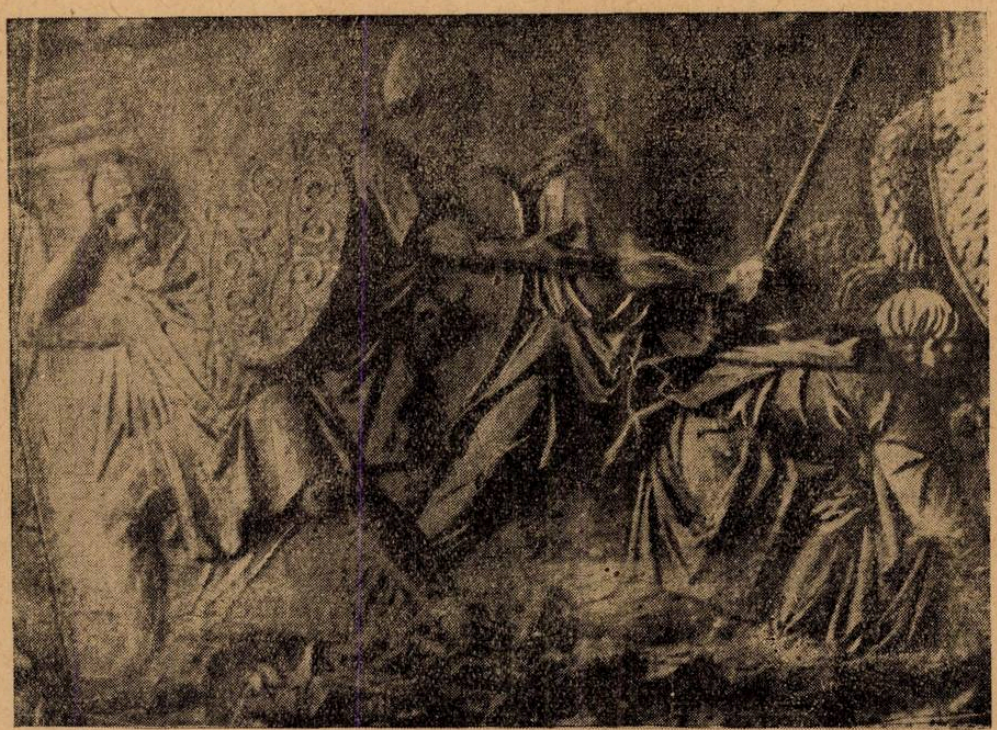


Fig. 3. Costum purtat de Dac

a) tablouri episodice care redau un anumit eveniment important petrecut la o dată bine precizată. Exemplu: Martiriul lui Gheorghe Doja. Scenă din războiul din 1877 etc.

b) tablouri tipologice, care redau un caz tipic corespunzător unei anumite perioade de timp. Ele nu redau un eveniment izolat, ci un aspect tipic unei anumite epoci, (ex: „Orășean din secolul al XVIII-lea" la lecția, „Moldova și Țara Românească în veacul al XVIII-lea" pag. 238; „Căruță de poștă pe drumul Iașilor în 1817", tipic pentru felul cum se făcea transportul călătorilor în prima jumătate a sec. XIX-lea în Țara Românească și Moldova, la lecția „Dezvoltarea economică și socială în Țara Românească și Moldova în prima jumătate a veacului al XIX-lea" la cl. a XI-a).

In cadrul acestor două categorii (episodice și tipologice) tablourile mai pot fi împărțite, ținând seama de conținutul lor în:

a) tablouri care ne înfățișează mediul geografic: (peisagii), vederi de orașe în diferite epoci (Fig. 4);

b) tablouri care zugrăvesc aspecte din domeniul economic (industrie, agricultură, comerț, transporturi, căi de comunicație; (Fig. 5);

c) tablouri care zugrăvesc lupta de clasă sau raporturile între clase;

d) tablouri care zugrăvesc aspecte din viața culturală (învățământ, știință, literatură, artă).

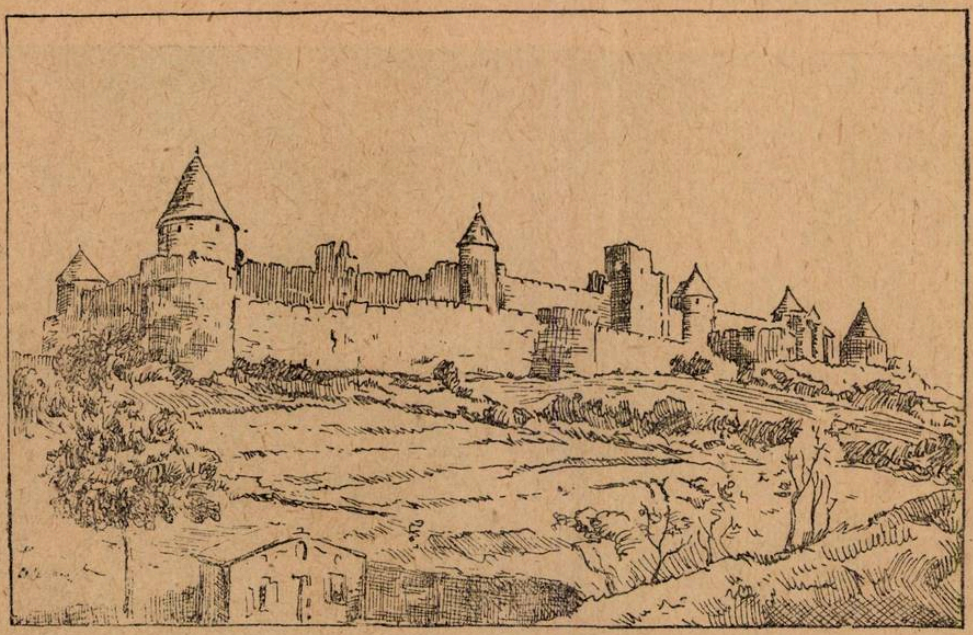


Fig. 4. Aspectul unui oraș medieval

Tablourile care înfățișează opere de artă cer o muncă serioasă din partea profesorului pentru a lămuri probleme legate de tehnica și stilul în care au fost lucrate acele opere. Astfel, la cl. VI-a la tema „Viața culturală în secolul XII—XIII" profesorul, analizând cu elevii ilustrațiile din manual „Biserica în stil roman" (pag. 130), „Catedrală în stil gotic" (pag. 132) trebue să dea lămuriri elevilor asupra caracteristicii acestor stiluri. La fel la cl. a X-a la Istoria R.P.R., la lecția „Cultura în a doua jumătate a veacului al XV-lea", analizând ilustrația care înfățișează un monument de arhitectură moldovenească: „Biserica Voroneț zidită de Ștefan cel Mare", profesorul trebue să dea lămuriri elevilor cu privire la stilul bizantin, la ceeace constitue partea originală în arhitectura veche moldovenească etc.

e) tablouri care zugrăvesc istoria militară (ex. „Lupta dela Grünwald (Tannenberg) 1410" din manualul de Istorie R.P.R. pag. 99).

f) portretele, caricaturile (Ex. de portrete: „Tudor Vladimirescu" de Theodor Aman; „Nicole Bălcescu" de Gheorghe Tătărescu (Fig. 11), „Lenin ținându-și discursul de pe un automobil blindat" de C. I. Vasiliev.

Caricaturi: „Exploatarea țăranului francez" (Manual de Istorie Modernă cl. VIII, pag. 72), „Ludovic Filip" pag. 176, „Napoleon II" pag. 234, „Regele ghiulea", caricatura lui Ferdinand, pag. 256.

Un tablou poate fi deci, ținând seama de aceste criterii, de mai multe feluri în același timp: — un tablou artistic care să fie făcut de un pictor mare, contemporan cu evenimentul (tablou-document), care să facă parte în același timp din grupa tablourilor tipologice, prezentând o scenă legată de raportul de clasă sau de lupta de clasă și prin calitățile lui deosebite din punct de vedere al tratării conținutului, să poată fi folosit și ca tablou istoric didactic. (Ex. tabloul „Vechilul" de Nicolae Grigorescu; vechilul unealtă a moșierului, era acela care-i punea pe țărani să muncească, îi jefuia împreună cu moșierul de produsele muncii lor. Acest tablou poate fi folosit la lecțiile de Istoria R.P.R. cu privire la situația țărănimii în sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea. Deasemeni „Anul 1907" (Fig. 9) de Octav Băncilă.

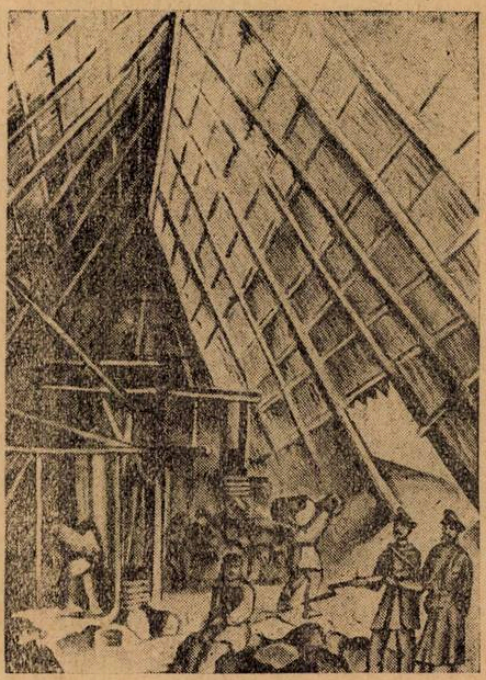


Fig. 5. Muncă într'o ocnă de sare în sec. al XIX-lea

Din toate aceste categorii de tablouri, ne vom ocupa în special de tabloul didactic, tabloul lucrat de un artist, care poate fi folosit ca material didactic, reconstruiri ale trecutului, portretul, deoarece folosirea lor în școală necesită o serie de lămuriri asupra caracterului lor și asupra modului cum trebuesc utilizate la lecții.

Tabloul istoric cu caracter didactic ocupă locul principal în predarea istoriei.

Tabloul istoric cu caracter didactic, este acel tablou, la alcătuirea căruia s'a pus în mod conștient problema necesității lui din punct de vedere didactic. In compozițiile lui se redă ceeace este necesar pentru lămurirea unor anumite teme.

Deasemeni se ține seama de puterea de înțelegere a elevului, pentruca acesta să-și lămurească acele probleme, care intră în conținutul manualului de școală; să-l ajute la interpretarea justă a evenimentului în lumina concepției științifice.

Școala sovietică dă o deosebită importanță acestor tablouri, create în mod conștient pentru a fi folosite în școală. Sunt nenumărate albume care conțin astfel de tablouri.

La noi s'au reprodus, după tablourile sovietice, o serie de astfel de tablouri:

— „Lupta cu mamutul".
— „Scene din societatea primitivă".
— „Evoluția primelor unelte dela silex la bronz".

Lucrările de pictură cu conținut istoric ca material didactic. Lucrările marilor pictori, cari au redat subiecte cu conținut istoric, pot fi folosite ca

Fig. 6. — E. Băicoianu, „Anul 1917"

material didactic. Astfel tablourile pictorului Octav Băncilă, referitoare la răscoala țăranilor din anul 1907. (Fig. 6 și 9).

Nu toate operele de pictură cu conținut istoric, — chiar unele de un înalt nivel artistic — pot fi folosite ca material didactic intuitiv la lecțiile de istorie.

Compoziția uneori complexă, prezentarea teatrală, spectaculoasă (nerespectarea adevărului istoric, redarea adevărului istoric numai în elementele secundare ale compoziției, accesorii, etc.) fac ca aceste tablouri să nu poată fi folosite ca material didactic la lecția de istorie.

Dar numeroase opere de artă din acest domeniu (tablouri) pot fi folosite ca material intuitiv. „Vlad Țepeș și solii turci"; „Izgonirea Turcilor la Călugăreni" de Theodor Aman; „Atacul dela Smârdan"; „Prizonierii turci" de Nicolae Grigorescu.

Reconstruiri ale trecutului. Din categoria tablourilor ce reprezintă reconstruiri ale trecutului, ne vom opri asupra acelora care redau în special monumente de artă, arhitectură etc. Este bine să le folosim, deoarece majoritatea acestor monumente sunt astăzi distruse și prezentarea ruinelor nu ar ajuta în mod suficient pe elevi să-și imagineze cum arăta un astfel de monument. Reconstituirea redă aspectul unui obiect, a unei serii de obiecte în forma pe care au avut-o odinioară.

Portretul și caricatura. Un loc deosebit îl ocupă portretul personagiilor istorice. Personajul istoric de care vrem să ne ocupăm poate fi prezentat singur (individual) sau într'un grup.

Portretul unui personaj ne poate arăta starea lui socială (exploatator, exploatat), ne redă aspectul fizic al personajului, ni-l poate prezenta în acțiune.

Portretul în care se redă numai figura unui personaj, expresia feței, costumul său, care nu ne prezintă personajul în activitate, este mai greu de explicat.

Caracterizarea pe care o face profesorul se reduce adeseori la explicarea aspectului fizic al personajului.

Dintr'un astfel de portret nu rezultă ce atitudine avea acest personaj față de problemele importante ce se puneau atunci în fața societății.

Nu orice portret poate fi folosit ca material didactic intuitiv; sunt portrete ce nu reprezintă realitatea istorică. Astfel, figurile personajelor reacționare adeseori sunt înfățișate în culori favorabile, deoarece pictorul era în slujba acestui exploatator. (Bineînțeles, nu este vorba de pictorii mari, al căror talent nu a putut fi cumpărat cu aurul exploatatorilor).

Tot în acest cadru ai portretelor intră și caricaturile. (Fig. 7). Ele trebuesc folosite la lecțiile de istorie. Caricatura unui exploatator va avea un deosebit efect asupra elevilor care o privesc. Dar totdeauna este bine să explicăm elevilor, că este vorba doar de o caricatură.

Fig. 7. — O caricatură a vremii

Forma exterioară a tabloului folosit la lecțiile de istorie. Condiția esențială pe care trebue s'o îndeplinească orice tablou folosit la lecție, este aceea ca tabloul să poată fi văzut de întreaga clasă.

Deaceea el trebue să fie de o anumită mărime și profesorul trebue să aibă grijă să-l așeze în așa fel, încât să fie văzut de către toți elevii din clasă.

In prezent noi avem încă un mic număr de tablouri de perete cu conținut istoric. Această lipsă poate fi înlocuită prin ilustrațiile din manuale. Greutăți mai mari se întâmpină când se folosește o ilustrație mică de formatul unei cărți poștale ce nu există nici în tablou mural și nici în manual. Pe baza ei nu se poate face o analiză în timpul lecției, deoarece ea nu poate fi urmărită de întreaga clasă. Folosirea unei ilustrații de acest tip, pentru analiză la lecția de Istorie este cea mai puțin recomandabilă.

In caz că se folosește, la sfârșitul orei, după ce elevii cunosc conținutul lecției, se lasă ilustrația în clasă pentru a fi văzută de fiecare elev. La lecția următoare, controlăm dacă elevii au înțeles, dacă au analizat scena reprezentată în ilustrație.

Metoda de analiză a tabloului istoric. Analiza unui tablou istoric se face sub formă de convorbire cu elevii, convorbire îndrumată de profesor, sau sub formă de povestire făcută de profesor.

Pregătirea profesorului precede analiza tabloului la lecție. Această pregătire o face profesorul acasă, când își alcătuește planul lecției. Cu această ocazie, profesorul alege cu grijă tabloul pe care-l va prezenta la lecție.

Mai întâi el își va preciza tipul tabloului pe care-l va folosi, dacă este un tablou didactic, dacă este o lucrare artistică cu subiect istoric contemporan (tabloul-document), dacă este tipologic sau episodic etc. și va căuta să înțeleagă cu ce scop s'au pus anumite elemente în tablou.

Astfel, pentru lecția „Răscoala țăranilor de sub conducerea lui Horia, Cloșca și Crișan" la cl. a VI-a, profesorul alege ca material didactic tabloul mural „Martiriul lui Horia și Cloșca" (Fig. 10). Precizează întâi tipul tabloului; din punct de vedere al conținutului, acest tablou este legat de

un moment al luptei de clasă — este un tablou episodic. In același timp este un tablou-document, deoarece pictorul care a redat această scenă a fost contemporan cu evenimentul și a căutat să redea adevărul istoric. Apoi trece la studierea detailată a tabloului, pregătindu-și explicarea-analiză a conținutului tabloului. Își fixează bine scopul pentru care prezintă acest tablou elevilor: să le dezvolte puternice sentimente de dragoste față de poporul care luptă împotriva exploatării și ura față de exploatatori, care folosesc mijloace crunte de oprimare a poporului și de înăbușire a luptei acestuia pentru libertate.

Fig. 8. — Intrarea turcilor în București la 1821

Începând lecția, profesorul are grijă ca tabloul adus să nu fie văzut de elevi (ca să nu se vadă ce reprezintă el). Tabloul trebue folosit în timpul expunerii lecției. Dacă va arăta elevilor tabloul înainte de momentul potrivit, scopul urmărit în prezentarea tabloului nu va fi atins. Aceasta nu numai că ar micșora interesul elevilor pentru tablou, dar ar stingheri însăși predarea lecției, atenția elevilor fiind concentrată asupra tabloului și nu la expunerea profesorului. La lecție tabloul trebue folosit după ce s'a făcut o pregătire pentru analiza lui. Pregătirea constă în mobilizarea acelor cunoștințe care sunt necesare pentru perceperea justă și profundă a tabloului.

Această pregătire nu trebue însă să desvălue însăși conținutul tabloului. Astfel, comunicarea noilor cunoștințe în cadrul lecției „Răscoala poporului sub conducerea lui Horia, Cloșca și Crișan" constitue pregătirea pentru folosirea tabloului. Când profesorul a ajuns cu expunerea lecției la momentul: condamnarea la moarte a lui Horia și Cloșca la Alba Iulia, face o scurtă pauză. Cu îndemânare el va lua tabloul, care nu a fost văzut până atunci de elevi, și îl va așeza în așa fel, încât să fie văzut de toți elevii din clasă. Apoi va face analiza tabloului, analiză ce necesită 3 etape:

1. **Perceperea generală a tabloului:** aceasta se realizează prin întrebări puse elevilor care au privit cu atenție tabloul câteva minute:

— Ce înfățișează acest tablou?

— Unde se petrece acțiunea?

— Când se petrece această acțiune?

Fig. 9. — O. Băncilă, anul 1907

Expunerea anterioară făcută de profesor dă posibilitate elevilor să răspundă ușor la întrebările puse.

2. **Observarea atentă a datelor tabloului.** Această observare se face după un plan bine stabilit. Tabloul se împarte pe grupe de oameni sau pe obiecte reprezentate.

Acest tablou, martiriul lui Horia și Cloșca (tablou colectiv) se împarte în trei părți. Se începe cu scena centrală (adică cu ce este mai esențial în tablou); în cazul de față scena centrală reprezintă executarea lui Horia și Cloșca. De subliniat este faptul că în tablou figurează

trei persoane în loc de două (Horia și Cloșca). Aceasta se datorește faptului că pictorul a redat două momente ale execuției. Profesorul, în explicația sa, va începe cu scena care înfățișează primul moment, când se terminase execuția lui Cloșca, iar Horia în picioare își așteaptă martiriul, strigând: „mor pentru popor". Acest moment este cel mai emoționant și trebue prezentat cu multă plasticitate, ca să trezească la elevi puternice sentimente de ură împotriva exploatatorilor.

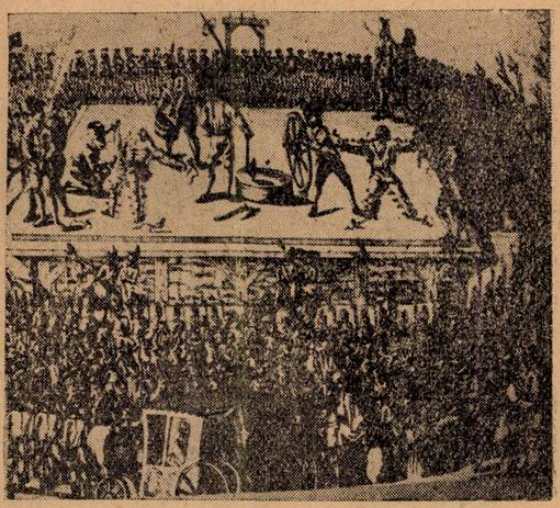


Fig. 10. — Martiriul lui Horia și Cloșca

Momentul al doilea din scena principală este cel din partea dreaptă a tabloului, care înfățișează martiriul lui Horia: călăul, cu roata în mână se pregătește să dea o nouă lovitură, iar alături, un funcționar al guvernanților habsburgici urmărește cu ceasul în mână durata loviturilor. Pentru ca întreaga atenție a elevilor să fie concentrată numai asupra acestei părți din tablou, se recomandă să se acopere cu bucăți de hârtie restul tabloului. După ce s'a analizat în amănunțime această parte centrală a tabloului, profesorul trece la analiza celorlalte părți, înlăturând treptat — pe măsura explicației — bucățile de hârtie.

Scena secundară a tabloului o formează mulțimea de țărani adusă din diferite sate din Transilvania, pentru a asista la martiriul lui Horia și Cloșca. Profesorul trebue să scoată în evidență că pictorul a reușit să redea în mod realist și emoționant atitudinea țăranilor: expresia fețelor, mișcarea brațelor, a corpurilor sunt în așa fel zugrăvite, încât sugerează ușor starea sufletească a țăranilor — indignarea lor, ura lor, dorința lor de a continua lupta până la victorie.

Analiza acestor părți ale tabloului ajută la educația patriotică a elevilor și la sădirea în sufletul lor a urii neîmpăcate față de dușman. In același timp, analiza complectează și educația artistică a elevilor.

In continuare, profesorul arată că țărănimea este înconjurată de armata habsburgică; lângă estrada pe care se face execuția, câțiva soldați bat din tobe, spre a nu se auzi strigătul lui Horia „Mor pentru popor". Sus, în partea stângă a tabloului, se zăresc șiruri de trăsuri cu care au venit reprezentanții guvernului habsburgic. Se văd deasemeni zidurile cetății Alba Iulia.

După această analiză amănunțită, tabloul apare în fața elevilor în toată bogăția conținutului lui.

3. **Se trece apoi la concluzia ce trebue să reiasă din analiză.** Pentru menținerea dominației habsburgice și pentru înăbușirea forțelor revoluționare ale maselor din Transilvania, dominația habsburgică s'a folosit de mijloace crunte de oprimare. Acestea însă nu au slăbit lupta poporului împotriva exploatatorilor habsburgici, ci au dus la ascuțirea luptei de clasă.

Pentru a da un colorit mai viu și a face mai atrăgătoare prezentarea tabloului, este bine — atunci când e posibil — să se citească fragmente literare, fragmente din cronici, din documente contemporane, care redau mai plastic scena prezentată.

La prezentarea martiriului lui Horia și Cloșca, profesorul poate citi din poezia „Chivăra roșie", din vol. „Poezii" de Mihai Beniuc, următorul fragment:

Judecară domnii judecară
Pe Horia, pe Cloșca mi-i tăiară
In cetate la Bălgrad
Și carnea le-a aruncat
Păsărilor cerului
Și fiarelor codrului
Viermilor pământului
Și bătăii vântului,
Biciuirii ploilor,
Sloatelor, noroaielor,
Doar le-o șterge urmele
Din toate inimile...

Dacă tabloul prezentat este o lucrare a unui pictor mare, înainte de a analiza conținutul tabloului, este bine să se prezinte în câteva cuvinte, aspecte din viața artistului care a executat tabloul, fără însă a analiza tehnica pe care a folosit-o pictorul.

Astfel, la tema „Anul 1848 în Moldova, Țara Românească și Transilvania" la cl. XI-a, se pot folosi tablourile pictorilor revoluționari Constantin D. Rosenthal: „România Revoluționară", „România își rupe cătușele" și al lui Barbu Iscovescu: „Potretul lui Petre Dobra".

Profesorul, înainte de a trece la analiza conținutului acestor tablouri, dă câteva date importante din viața acestor pictori, arătând cum și-au pus arta lor în slujba cauzei revoluției și cum înșiși ei au participat activ la revoluție.

Tabloul se poate utiliza și la sfârșitul lecției, deci după ce profesorul și-a terminat expunerea, deși acest procedeu *nu mai are același efect* ca atunci când se folosește tabloul chiar în timpul expunerii.

La sfârșitul expunerii, tabloul poate fi folosit pentru fixarea cunoștințelor comunicate în timpul lecției, pentru exemplificarea concretă a celor expuse.

Din punct de vedere pedagogic însă, cel mai bun procedeu este folosirea tabloului chiar în timpul desfășurării lecției.

Sunt și cazuri când se pornește dela tablou și se explică întreaga lecție pe baza tabloului. Aceasta în special la clasele V—VII. De exemplu, în cl. VI-a la lecția „Orașele și comerțul în sec. XI—XIII" profesorul poate începe expunerea lecției pe baza ilustrației din manual: „Aspectul unui oraș medieval" (vezi fig. 4).

Profesorul trebue să utilizeze și materialul ilustrativ din manual. *Nicio ilustrație din manual să nu fie neglijată.* Analiza ilustrațiilor din manual se face la fel ca și aceea a tabloului mural, (se trece prin cele trei etape: de prezentare generală a tabloului, de observare atentă a datelor tabloului, concluzia ce trebue trasă din analiza conținutului); fiecare elev urmărește ilustrația din manualul său.

In timpul unei lecții se recomandă a se folosi un singur tablou, care să fie însă analizat temeinic. Trebue să ținem seama că intuirea lecției nu depinde de numărul tablourilor arătate. Folosirea unui număr mare de tablouri, prezentate superficial, nu ajută la înțelegerea temeinică a lecțiilor, la înțelegerea conținutului.

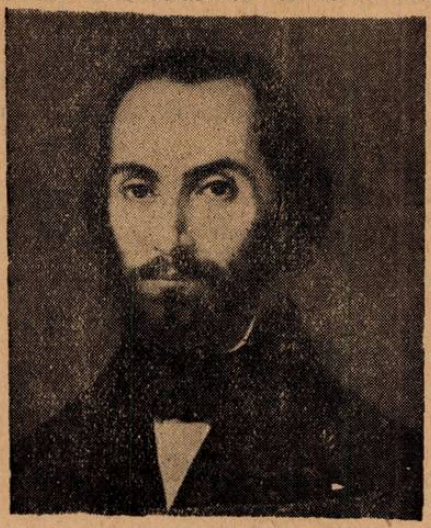


Fig. 11. — N. Bălcescu

Numărul prea mare de tablouri care se perindă în fața elevilor, împiedică organizarea serioasă a activității didactice. Valoarea activității didactice cu materialul didactic intuitiv se stabilește nu prin ceeace se va arăta, ci prin ceeace va fi perceput de elevi. Trebue să se țină seama de faptul că contemplarea tabloului este însoțită de trăirea emotivă a elevului. Această trăire emotivă va fi slabă în cazul când tabloul va trece repede prin fața ochilor elevului.

Tabloul istoric poate fi folosit deci ca material intuitiv principal pentru activitatea colectivă a clasei, la lecțiile noi pe care le predă profesorul. El poate fi folosit și la lecțiile recapitulative. Se pot chiar face lecții recapitulative pe baza tabloului.

Folosirea tabloului la lecțiile recapitulative contribue la fixarea temeinică a cunoștințelor, la consolidarea lor, la generalizarea cunoștințelor.

La o lecție recapitulativă se pot da elevului mai multe tablouri, pe care el să le așeze în ordinea cronologică (în desfășurarea în timp a evenimentelor prezentate) și să le explice conținutul. De exemplu: la lecția de recapitulare finală „Răscoalele țărănești în Evul Mediu" la cl. a VI-a, elevii sunt puși să exemplifice cele expuse cu privire la răscoalele țărănești, pe baza tablourilor de perete și a ilustrațiilor din manual. Pentru istoria R.P.R., tablourile de perete: „Martiriul lui Gheorghe Doja", „Martiriul lui Horia și Cloșca"; pentru istoria generală, ilustrațiile din manual: „Uciderea lui Wat-Tyler" (pag. 163), „Prinderea Ioanei d'Arc" (pag. 165), „Lagăr Husit înconjurat de căruțe" (pag. 203), „Țărani răsculați" (pag. 256), „Țărani atacând pe un nobil" (pag. 258).

I se pot da mai multe tablouri care reprezintă evenimente importante ce au avut loc în aceeași epocă în diferite țări și elevul să precizeze în ce țară s'au petrecut acele evenimente. Să explice un monument de artă pe baza tabloului. Să tragă concluzii asupra unei probleme mari din analiza concretă a mai multor tablouri tipologice și episodice (să caracterizeze o perioadă pe baza mai multor tablouri ce prezintă aspecte variate din acea perioadă: unelte, înfățișarea orașelor, scene legate de industrie și comerț, din viața militară, opere de artă, portrete de personaje din acea perioadă etc.).

Ca material didactic intuitiv, tabloul poate fi folosit în activitatea individuală a elevului. Astfel, putem da unui elev să alcătuiască o compoziție pe baza unui tablou. De exemplu: la cl. XI-a la Istoria U.R.S.S. să descrie cum „Gărzile roșii deschid focul asupra Palatului de Iarnă la 25 Octombrie 1917".

Tabloul ca material didactic intuitiv poate fi folosit în activitatea colectivă a elevilor în afara orelor de clasă. Astfel ei trebuesc antrenați în munca de alcătuire a albumelor cu tablouri istorice legate de materia pe care o învață în acel an, la confecționarea și repararea acestui material didactic etc.

Secția de istorie
a Institutului de Științe Pedagogice
București

Critică și Bibliografie

METODICA LIMBII ROMÂNE

(Gramatica)

pentru școala elementară (clasele I—IV)

Din constatările făcute în școli, din rezultatele sfârșitului de an școlar, din referatele și discuțiile dela consfătuirile din Septembrie 1953 ale cadrelor didactice, s'a văzut că manualul de gramatică — ca și programa pentru clasele I—IV — au dat un sprijin real învățătorilor pentru a realiza un cât mai înalt nivel al cunoștințelor. Aceasta dovedește că inițiativa Ministerului Învățământului de a edita manualul de limba română (gramatică și ortografie) a fost bine venită și determinată de nevoile reale ale școlii. Dealtfel, pentru *prima oară* în țara noastră s'au tipărit astfel de materiale pentru clasele I—IV.

Tot cu prilejul consfătuirilor a ieșit în relief necesitatea urgentării trimiterii pe teren cadrelor didactice, a metodicelor, mai ales metodica limbii române (gramatica) pentru a ajuta pe acestea să predea cunoștințele despre limba lor, la un nivel cât mai accesibil elevilor, fapt ce va ajuta luptei învățătorilor pentru prevenirea rămânerii în urmă la învățătură.

Se simte că se pășește înainte, cu hotărîrea de a înlătura învechitele metode și procedee folosite de școala vechiului regim în predarea gramaticii: plicticoase memorări mecanice de definiții și reguli, sarbede exemplificări și aplicații, care ucideau interesul și dragostea copiilor pentru limba poporului și-i îndepărtau de cunoașterea ei temeinică.

Ministerul Învățământului și Institutul de Științe Pedagogice, răspunzând cerințelor școlii, au editat metodica limbii române (gramatica) — folosind și adaptând realităților școlii noastre un foarte prețios material sovietic — destinată elevilor din ultimii ani ai școlilor pedagogice, învățătorilor dela clasele I—IV și profesorilor de limba română dela clasele V—VII. Ea poate ajuta deasemeni studenților facultății de pedagogie.

Metodica cuprinde următoarele capitole mari: I. Metodica gramaticii; II. Indrumări practice pentru predarea gramaticii pe teme și clase; III. Metodica ortografiei; IV. Dezvoltarea exprimării orale și scrise; Anexă: Predarea scrierii caligrafice.

La sfârșitul capitolelor III și IV, precum și al predării scrierii caligrafice, se dau câteva planuri-model de conspect de lecții.

Sunt foarte importante indicațiile ce se dau în metodica limbii române (gramatica) pentru aplicarea — pe mai multe căi — a principiului intuiției la lecțiile de gramatică, în scopul realizării însușirii conștiente și temeinice a cunoștințelor. „Intrucât gramatica conține noțiuni abstracte e necesar să se facă uz, în predarea ei, de material intuitiv pentru concretizarea noțiunilor abstracte. Faptul acesta are o deosebită importanță pentru elevii din cursul elementar, deoarece tot ce este abstract se însușește, la această vârstă, cu mari greutăți" (pag. 34).

Metodica înlesnește înțelegerea conținutului manualului de gramatică pentru clasele I—IV și folosirea lui justă de către învățători și elevi, mai ales prin cap. II. „Indrumări practice pentru predarea gramaticii pe teme și clase", dar și prin indicațiile cuprinse în subcapitolul „Locul și importanța manualului în predarea gramaticii" (pag. 37).

Unele din aceste indicaţii sunt de amănunt, dar sunt necunoscute multor cadre didactice şi foarte necesare.

In capitol sunt caracterizate diversele tipuri de lecţii de gramatică şi metodica dă îndrumări practice pentru parcurgerea temelor de bază din gramaticile pentru clasele I—IV.

Capitolul „Metodica ortografiei" priveşte multilateral problemele, dă mult material cu caracter practic pentru prevenirea greşelilor, un număr mare de exerciţii variate de analiză ortografică, dictare, copiere, face o clasificare a dictărilor — lămurindu-se folosirea acestora pentru asigurarea unei scrieri corecte a elevilor, şi insistă asupra necesităţii realizării în şcoli a unui regim ortografic unic.

Aplicarea în practică a recomandărilor cuprinse în acest capitol va contribui la realizarea unui salt în munca depusă în şcoli pentru asigurarea scrierii corecte.

Capitolul „Dezvoltarea exprimării orale şi scrise" atrage atenţia asupra însemnătăţii îmbinării organice a muncii pentru dezvoltarea vorbirii elevilor cu munca desfăşurată cu elevii în toate celelalte domenii de activitate: la predarea citirii şi scrierii, la citirea explicativă, la studierea gramaticii, la însuşirea deprinderilor de ortografie, precum şi la lecţiile celorlalţe obiecte.

Sunt arătate principalele condiţii pentruca elevii să stăpânească bine limba.

Se expune un întreg sistem de lucru în legătură cu diferitele tipuri de compuneri ale elevilor pe clase, şi se dau — la sfârşitul capitolului — şase conspecte pentru asemenea lecţii, care confirmă concret şi ilustrează practic tezele generale ale metodicii.

Sunt numeroase indicaţiile utile, de care cele mai bune cadre didactice ale şcolii noastre ţin seama. Printre ele, aceea ca, de obicei, compunerile orale să preceadă pe cele scrise de acelaşi fel; controlul foarte atent şi îndrumarea apropiată a lucrărilor scrise ale elevilor, a exprimării lor orale.

După ce se enumeră cerinţele faţă de compunerile elevilor, se arată condiţiile metodice-organizatorice care contribue la realizarea lor. Aşa de ex.: planificarea muncii (ţinându-se cont de varietatea compunerilor, de diferitele feluri de compuneri potrivite fiecărei clase şi recomandate de programă), explicarea cuvintelor şi expresiilor în pregătirea compunerilor, prezentarea unor compuneri-model de către învăţător, analiza şi discutarea lucrărilor elevilor în clasă.

Sunt de un real folos recomandările pentru munca cu vocabularul, pentru studiul şi analiza propoziţiei, pentru dezvoltarea compunerii logice, coerente.

Indrumările date în anexa: „Predarea scrierii caligrafice" vor fi de mare ajutor în munca învăţătorilor.

Din introducerea la „predarea scrierii caligrafice" reiese clar importanţa scrierii caligrafice şi explicaţia faptului că metodica predării acestei scrieri, apare în cadrul unei metodici de predare a limbii: „Un scris frumos şi corect are mare importanţă, atât în ceeace priveşte comunicarea cu alţi oameni, cât şi pentru succesul la învăţătură. Un elev care scrie frumos îşi face lucrările scrise cu mai multă plăcere şi, de obicei, face mai puţine greşeli". (pag. 274).

Tot în partea introductivă, se mai subliniază că grija pentru un scris corect, mai ales în clasele mici, este determinată şi de grija pe care trebue s'o avem pentru sănătatea elevilor, pentru ţinuta corectă în timpul scrierii.

In ultimii ani, programa pentru cl. I—IV a atras atenţia învăţătorilor asupra importanţei scrierii caligrafice, dar Ministerul Invăţământului nu a dat până în prezent cadrelor didactice şi îndrumările necesare.

Este de observat însă că acest capitol are unele lipsuri. Aşa, de exemplu nu se foloseşte just liniatura oblică, aceasta trebuind să fie punct de sprijin elementelor din care sunt alcătuite literele.

Referindu-ne la metodica limbii române (gramatica) în ansamblul ei, trebue să mai notăm şi alte câteva lipsuri.

Unele provin din faptul că, — la data alcătuirii ei n'a existat un material oficial nou, privitor la gramatica şi ortografia limbii române (greutate întâmpinată de Ministerul Invăţământului şi la întocmirea manualelor de gramatică pentru clasele I—IV şi V—VII). De aci a provenit restrângerea numărului conspectelor pentru lecţii de ortografie; s'a dat unul singur în metodică, deşi ar fi fost necesar mai multe asemenea modele.

Institutul de Ştiinţe Pedagogice, până în prezent, nu a reuşit să adune, din istoria pedagogiei române, datele necesare prezentării istorice a principalelor probleme de metodică a predării limbii române (a gramaticii şi ortogra-

fiei, a dezvoltării exprimării elevilor) Acest lucru se face într'o oarecare măsură, numai în cuvântul introductiv la metodică.

Unele adaptări la specificul limbii române nu sunt potrivite. Aşa de ex.: în schemele propuse pentru a ilustra tema „despre prefixe" (pag. 36) apare şi „de-scriu" formă calchiată, cuprinzând prefixul „de" neproductiv în limba română şi necaracteristic acestei limbi, formă nepotrivită deci pentru a ilustra formarea cuvintelor în limba noastră, la clasele I—IV.

La tipărirea metodicii s'au strecurat şi greşeli de ortografie şi punctuaţie.

Unele pagini ale lucrării au litera ştearsă, palidă.

Sezisările şi propunerile învăţătorilor şi profesorilor, ale tuturor celor care vor studia metodica, vor folosi în munca de predare a limbii române, vor fi de mare ajutor pentru îmbunătăţirea acestei metodici, într'o viitoare ediţie.

In general însă, apariţia metodicii predării limbii române umple un gol de mult simţit în munca de îndrumare a învăţătorilor şi profesorilor noştri, a oamenilor muncii din şcoli, din institute şi facultăţi.

Ea va contribui simţitor la înarmarea cadrelor didactice cu metode şi procedee noi, care să-i ajute să lupte cu uşurinţă împotriva rămânerii în urmă la învăţătură a elevilor, dovedind totodată în mod strălucit, inconsistenţa, falsitatea teoriilor „pedagogice" burgheze; va ajuta la îmbunătăţirea calităţii predării limbii române în şcoli, la înarmarea tineretului studios cu stăpânirea deplină a limbii materne.

G. F.

ANALELE ROMÂNO-SOVIETICE

Seria „Istorie" Nr. 2

Numărul 2 al Analelor Româno-Sovietice — seria Istorie, aduce o importantă contribuţie la studiul ştiinţific al istoriei în ţara noastră. Prin conţinutul său, acest număr pune la dispoziţia specialiştilor din ţara noastră un bogat material — rezultat al cercetărilor făcute de savanţii sovietici — le arată calea pe care trebue să urmeze pentru aşezarea studiului istoriei pe baze materialist-ştiinţifice, îi înarmează cu concluziile importante ale cercetărilor privind anumite epoci sau evenimente ale istoriei universale.

Cadrele didactice din ţara noastră, care predau istoria, găsesc deasemeni în acest număr un bogat material documentar, care contribue la îmbogăţirea cunoştinţelor de specialitate, le clarifică anumite evenimente istorice pe baza materialismului istoric, le arată felul în care trebue să aprecieze evenimentele istorice pentru a le privi de pe poziţia ştiinţifică materialistă şi le pune la dispoziţie un bogat material cu privire la anumite teme ce urmează a fi predate la clase.

Astfel, capitolul „Materialismul istoric — baza ştiinţifică a cercetărilor istorice" conţine trei lucrări cu privire la lupta de clasă în orânduirile: sclavagistă, feudală şi capitalistă.

In prima lucrare „Mişcările sociale din Galia în sec. I—II", autorul N. N. Belova, combate istoriografia burgheză (din trecut şi contemporană), care caută să argumenteze că, în întreaga Galie, atât cei bogaţi cât şi cei săraci, exploatatori şi exploataţi, prosperau sub „egida Romei" (Fustel de Coulanges, Camille Jullian, etc.), că dominaţia romană a contribuit la introducerea „unui spirit de egalitate în Galia". Autorul demască conţinutul acestor teorii, prin care istoriografia burgheză caută să răspândească ideea armoniei între clase.

Articolul prezintă deosebită importanţă pentru noi, pentru istoriografia noastră, deoarece problemele legate de stăpânirea romană în Dacia, au fost prezentate de istoricii burghezi în acelaşi fel. Apariţia lucrărilor savanţilor sovietici Dimitriev şi Cruglicova, cu privire la stăpânirea romană în Dacia au contribuit în mod temeinic la spulberarea concepţiilor burgheze din istoriografia noastră.

Studiind pe bază de documente (inscripţii, anale, etc.), situaţia din Galia, N. N. Belova demască inconsistenţa istoriografiei burgheze. Arată cum elementul dominant galic, a fost atras de către cotropitorii romani în exploatarea populaţiei din Galia, cum acest element galic a contribuit la menţinerea exploatării majorităţii populaţiei, cum a contribuit la înnăbuşirea marilor răscoale sprijinindu-se pe forţele cotropitorilor romani.

Lucrarea prezintă un tablou al răscoalelor ce isbucnesc în Galia după cucerirea Galiei de către Romani. Autorul subliniază că la aceste răscoale au participat şi triburi galice, fapt ce nu a fost arătat de istoriografia burgheză.

Concluzia pe care o trage autorul din cercetarea amănunţită a documentelor antice, este că toate răscoalele din Galia, chiar şi cele pornite de aristocraţia galică şi îndreptate iniţial contra romanilor, au căpătat în cursul dezvoltării lor o nuanţă socială şi s'au îndreptat nu numai contra exploatatorilor şi proprietarilor de sclavi romani, ci şi contra celor locali.

Din analiza documentelor mai rezultă faptul că aristocraţia galică — în decursul timpului — a strâns legăturile cu pătura dominantă romană, pentru a menţine în exploatare majoritatea populaţiei galice.

Aceste răscoale au contribuit la slăbirea continuă şi la prăbuşirea statului sclavagist roman.

In articolul „Mişcările ţărăneşti din Bizanţ în secolul al X-lea şi politica agrară a împăraţilor din dinastia macedoniană", A. P. Cajdan caută să dea o caracterizare generală a mişcărilor ţărăneşti din Bizanţ în secolul al X-lea şi să analizeze, în legătură cu aceasta, problema caracterului de clasă şi esenţa politicii statului bizantin.

Pe bază de documente, el analizează situaţia economică a populaţiei rurale. Din această analiză rezultă că numărul ţăranilor dependenţi de feudali era relativ mic, de aceea proprietarii de pământ erau siliţi să folosească slugi salariate. Se menţinea deasemeni sclavia, munca sclavilor fiind utilizată în meşteşuguri şi agricultură.

In continuare, articolul analizează structura clasei dominante bizantine. Ea era formată din două pături principale.

In cursul sec. al X-lea, începe să se formeze o aristocraţie provincială care caută să încaseze o rentă dela ţărani, înlăturând pe reprezentanţii aparatului central.

Se formează un nou aparat de constrângere sub forma ierarhiei feudale.

In lupta contra statului centralizat, aristocraţia feudală se foloseşte de nemulţumirile maselor exploatate pe care le antrenează în aceste lupte, pentru a-şi realiza scopurile sale înguste de clasă. Pe baza documentelor bizantine, autorul articolului analizează răscoalele ţărăneşti din sec. al X-lea.

Aceste răscoale s'au desfăşurat în cadrul restrâns al unei theme bizantine sau uneori chiar a unor sate şi de obicei în regiunile de periferie ale Imperiului Bizantin, în provinciile din Asia, din Peninsula Balcanică sau Peninsula Italică.

Adesea aceste răscoale îmbrăcau o haină religioasă „mişcări ale ereticilor", în special a paulichienilor, a bogomililor, îndreptate contra clasei dominante, a ierarhiei feudale, a exploatării bisericii.

A. P. Cajdan se opreşte asupra politicii agrare a 3 împăraţi: Romanos Lecapenos (919 — 944), Nikefor Focas (963—969) şi Ion Tzimiskes (969—976). El ajunge la concluzia justă că politica agrară a acestor împăraţi a fost determinată de lupta de clasă, de presiunea exercitată de mase.

La înţelegerea politicii agrare a împăraţilor bizantini, trebue să ţinem seama, atât de lupta de clasă, cât şi de lupta din sânul clasei dominante (aristocraţia provincială care caută să scape de puterea centrală şi care pentru aceasta s'a folosit de lupta maselor populare).

Un alt articol al acestei rubrici, scris de N. I. Ermolaev, se referă la „Avântul luptei clasei muncitoare din Argentina între anii 1918—1922". In tratarea acestui subiect, autorul porneşte dela constatarea lui I. V. Stalin că „Revoluţia din Octombrie a sdruncinat imperialismul, nu numai în „metropolă" ci a lovit în hinterlandul imperialismului în ţările coloniale „dependente" (Stalin, Opere, vol. 10, ed. P.M.R., p. 254).

Argentina era o ţară agrară cu relaţii înapoiate semifeudale care împiedecau dezvoltarea industriei naţionale. Forma predominantă de proprietate asupra pământului o constituiau marile latifundii, din care multe aparţineau societăţilor pe acţiuni anglo-americane.

Inainte de isbucnirea Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, muncitorii din Argentina erau organizaţi în uniuni strâmte de fabrică şi de breaslă, lipsite de unitate. Aceasta se explică prin condiţiile în care s'a format proletariatul argentinian.

In anul 1896 se înfiinţează P. S. D. Conducătorii P. S. D.-ului din Argentina au devenit lacheii imperialiştilor din S.U.A. Cu toată diversitatea din sânul mişcării muncitoreşti, mişcarea muncitorească din Argentina a avut — în timpul primului război mondial — o poziţie antiimperialistă. In partid s'a format o grupare de elemente tinere nemulţumită de trădarea conducăto-

rilor P. S. D. Ei au înfiinţat un cerc pentru studiul operelor marxiste. Cercul a arătat că nu este de acord cu reformismul lui Bernstein şi îşi propune să răspândească marxismul, să ducă o luptă dârză contra reformismului din sânul P. S. D. Acest grup s'a desprins din P. S. D. la Congresul extraordinar al P. S. D. la Buenos Aires la 28—29 Aprilie 1917 convocat pentru a analiza probleme cu privire la primul război imperialist. Gruparea aceasta a alcătuit Partidul Socialist Internaţional care a devenit în 1920 Partidul Comunist din Argentina.

Apariţia Partidului şi victoria ideologiei marxiste împotriva reformismului, constituiau un pas înainte în dezvoltarea mişcării muncitoreşti din Argentina.

In anul 1920, Partidul Socialist Internaţional aderă la Internaţionala a III-a devenind Partidul Comunist din Argentina. Partidul acesta a condus lupta maselor în perioada de avânt a mişcării muncitoreşti argentiniene create sub influenţa Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie.

Articolul subliniază faptul că Partidul Comunist din Argentina s'a născut, a crescut şi s'a întărit în lupta dârză contra reformismului, contra trădătorilor din sânul P. S. D., în lupta contra burghezo-moşierimii argentiniene şi a imperialiştilor americano-englezi. In etapa actuală, Partidul Comunist din Argentina duce luptă dârză contra acestor exploatatori folosind bogata experienţă a P.C. al Uniunii Sovietice.

Articolul lui V. I. Ermolaev are o deosebită importanţă pentru cadrele noastre didactice. El contribue la lămurirea problemelor cu privire la uriaşa influenţă a Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie, la lupta popoarelor subjugate de imperialişti, completează cunoştinţele cadrelor noastre didactice cu privire la istoria modernă şi contemporană.

Rubrica „Din Istoria popoarelor din U.R.S.S." cuprinde un fragment din'tr'o monografie a Istoriei Armeniei Socialiste, în care este înfăţişată desvoltarea orânduirilor sociale pe teritoriul Armeniei, începând dela comuna primitivă până astăzi.

In capitolul „Concepţiile istorice ale marilor democraţi revoluţionari ruşi" V. E. Illeriţchi tratează „Concepţiile istorice ale lui A. I. Herţen".

Autorul analizează activitatea şi opera lui Herţen, stabilind mai multe etape în formarea concepţiei sale istorice etape determinate de evoluţia lui politico-ideologică şi de unele sarcini puse în faţa mişcării de eliberare ruse. Prima perioadă (1820 — 1840) se remarcă prin influenţa puternică exercitată de Radişcev, Puşkin, decembrişti, de lucrările socialiştilor utopici.

Este perioada de formare a concepţiei istorice a lui Herţen.

A doua perioadă (1840—1850) se remarcă prin dezvoltarea concepţiei istorice a lui Herţen, în lupta contra curentelor greşite ce dominau în istoriografia contemporană rusă: a decembriştilor, a slavofililor ce idealizau „starea patriarhală" din Rusia anterioară lui Petru cel Mare, a occidentaliştilor, a adepţilor monarhiei absolute (autocratismul ţarist). Herţen caută să-şi creeze o teorie justă cu privire la mişcarea revoluţionară, la drumul dezvoltării Rusiei.

Ajunge la convingerea că istoria trebue să dezvălue dezvoltarea determinată de legile procesului istoric, legi pe care le socoteşte că au un caracter obiectiv. Datorită cunoaşterii acestor legi, trebue să se ajungă la previziunea istorică.

Dar Herţen nu a reuşit să fundamenteze în mod ştiinţific legile procesului istoric.

Etapa finală a formării şi dezvoltării concepţiei istorice a lui Herţen (1847—1870) este legată de participare şi studierea atentă a desfăşurării revoluţiilor, ca expresie a luptei dintre cei 2 factori, ca expresie a luptei dintre vechi şi nou.

Autorul articolului scoate în evidenţă contribuţia lui Herţen în lămurirea problemelor din Istoria Rusiei, dragostea fierbinte pentru istoria poporului rus, convingerile sale în ceeace priveşte prietenia dintre popoare, ura lui faţă de autocratismul ţarist, faţă de burghezie, faţă de burghezia din celelalte ţări, în special din Germania şi S.U.A.

In capitolul „Demascarea uneltirilor agresive ale imperialismului", B. P. Polevoi demască caracterul cotropitor al politicii de cucerire şi jaf exercitată de S.U.A., în bazinul Oceanului Pacific, primele încercări de cotropire a insulelor Byu-Kiu, Bovin şi Taiwan (1853—1857).

Autorul dovedeşte pe bază de fapte concrete falsitatea istoriografiei burgheze americane, care susţine că S.U.A. a fost „prietenul permanent al popoarelor din Asia", că a respectat totdeauna drepturile acestor popoare.

Autorul arată că politica de aservire a popoarelor din Asia Orientală, a început încă dela jumătatea secolului al XIX-lea (1850—1860).

De atunci, expansioniştii burghezi americani tindeau — ca şi imperialiştii americani de astăzi — să includă Asia Orientală în „imperiul american". Imperialiştii americani de astăzi au întrecut pe înaintaşii lor din 1850—1860, în politica lor de jaf şi cotropire în Asia Orientală.

Insulele Japoniei ocupate de ei au servit drept principalele baze de unde au săvârşit în 1950 odiosul atac împotriva Republicii Populare Democratice Coreene şi împotriva insulei chineze Taiwan.

Începând din anul 1953, în cuprinsul Analelor Româno-Sovietice s'a introdus un capitol nou, care vine direct în sprijinul profesorilor noştri de Istorie: „Din experienţa şcolii sovietice", în articolul „Din experienţa ţinerii lecţiilor de recapitulare şi generalizare la cursul de Istorie Modernă la clasa a VIII-a", V. V. Baicov prezintă, în partea introductivă a articolului, importanţa lecţiilor de recapitulare şi generalizare, arătând că aceste lecţii contribue la formarea concepţiei comuniste despre lume la elevi, la dezvoltarea gândirii logice a elevilor.

Autorul ne atrage atenţia asupra greutăţii ţinerii unor astfel de lecţii şi a necesităţii pregătirii lor în mod temeinic atât de către profesor cât şi de către elevi.

Autorul dă o serie de exemple concrete în legătură cu felul în care au fost realizate astfel de lecţii la şcoala Nr. 117 din Leningrad. De exemplu: lecţia „Europa şi America de Nord în ajunul revoluţiei burgheze din Franţa şi revoluţia burgheză din Franţa", şi „Revoluţia din 1848—1849". Deosebit de important pentru desfăşurarea unor astfel de lecţii este felul în care profesorul, cu ajutorul elevilor, a alcătuit schema lecţiei pe tablă, schemă ce ne este redată în conţinutul articolului.

Numărul 2 din „Analele Româno-Sovietice", Seria „Istorie" se încheie cu o recenzie asupra culegerii de studii şi scrisori ale lui Karl Marx şi Fr. Engels „Despre Anglia", lucrare în care ni se arată căile prin care Anglia a reuşit să acumuleze mari bogăţii; se caracterizează orânduirea de Stat şi politica internă şi externă a Angliei între anii 1850—1860.

Folosind în pregătirea lor pentru diferitele lecţii materialul cuprins în acest număr, profesorii din ţara noastră vor reuşi să-şi întregească cunoştinţele, să realizeze lecţii care să trezească mai mult interesul elevilor pentru studiul istoriei.

C. D.

REVISTA „LIMBA ROMÂNĂ"

Numerele 3 şi 4

Prin publicarea unor materiale din ce în ce mai interesante şi mai legate de problemele actuale, revista „Limba Română" a câştigat încrederea celor ce o aşteptau şi numărul cititorilor ei creşte mereu.

Numerele 3 şi 4 ale revistei „Limba Română" constitue un pas înainte, atât prin bogăţia şi varietatea materialelor publicate, prin nivelul ştiinţific la care sunt prezentate şi lămurite problemele, cât şi prin strădiuinţa de a contribui tot mai mult la informarea justă şi la pregătirea celor preocupaţi de problemele limbii.

Revista „Limba Română" a folosit ca îndreptar de preţ al orientării sale, lucrările lui I. V. Stalin: „Marxismul şi problemele lingvisticii", „Problemele economice ale socialismului în U.R.S.S.".

Aceste lucrări au dat posibilitate specialiştilor să studieze problemele limbii de pe poziţiile ştiinţifice ale materialismului dialectic şi istoric; să lichideze vechile concepţii idealiste şi să treacă la elaborarea unor lucrări cu adevărat ştiinţifice.

In acest fel se prezintă articolul academicianului Em. Petrovici „Unele probleme de fonetică" (Limba Română, Nr. 3).

Folosind rezultatele studiilor ştiinţifice ale celor mai de seamă lingvişti sovietici, articolul analizează şi combate punctele de vedere naturaliste în studiul sunetelor limbii — concepţiile idealiste ale lui F. de Saussure şi cele structuraliste ale şcolii din Praga, care au avut şi au încă adepţi printre lingviştii noştri. Acad. Em. Petrovici, după ce supune acestei critici propriile sale lucrări, în care problemele de fonetică au fost privite şi soluţionate potrivit concepţiei structuraliste, lămureşte aceste probleme pe baza principiilor ştiinţifice ale lingvisticii materialiste.

Astfel, articolul izbuteşte să clarifice — pe baza învăţăturii staliniste — câteva noţiuni, ca de exemplu, *fonemul*, şi să stabilească diferenţele şi raporturile dintre fonetică şi fonologie.

Mergând pe aceeași cale a orientării actuale a lingvisticii noastre, tov. profesor D. Macrea plecând dela teza caracterului obiectiv al legilor naturii și ale societății și posibilitatea aplicării lor și în domeniul limbii, demonstrează că limba nu poate fi creată de indivizi după bunul lor plac, după fantezia lor — ci e condiționată de întreaga dezvoltare istorică a societății. Nesocotirea esenței obiective a naturii și legilor limbii a dus în lingvistică la categoricul eșec al încercărilor de reformare a limbii (de exemplu, la noi, E. Rădulescu, Ar. Pumnul, etc.), ca și la eșecul tentativei de a crea o limbă simplificată — universală. Caracterul artificial al unei asemenea limbi cosmopolite fabricată după rețetă idealistă — se datorește flagrantei sale contradicții cu caracterul obiectiv al legilor limbii.

In continuare, articolul indică valabilitatea aplicării și a celorlalte legi obiective ale naturii și societății în domeniile lingvisticii. Cele afirmate sunt susținute de tov. profesor Macrea prin numeroase exemplificări, prin judicioase observații, prin juste sugestii și concluzii.

Revista „Limba Română" publică — în ultimele ei numere materiale prețioase de gramatică — din capitolul „Verbul" (vol. I. al Gramaticii limbii române), „Diatezele" și „Folosirea timpurilor verbului". Pe lângă faptul că aceste materiale scot în evidență supletea și expresivitatea limbii noastre — datorită diferitelor forme, valorii lor și posibilității verbelor de a trece dela o formă la alta, — ele informează cititorii asupra unora din problemele cele mai importante ale gramaticii limbii noastre. După ce se lămurește caracterul, modul de formare a fiecărei diateze, categoria verbală la care aparacestea, sunt explicate diversele întrebuințări ale reflexivului.

Varietatea funcțiunilor acestuia constitue o veche trăsătură a limbii noastre, ele au devenit însă mai numeroase datorită influenței limbilor slave.

Ca trăsături caracteristice limbii române se pun în lumină și categoria acuzativului de relație, greșit nesocotită uneori (mai ales în traduceri), — și construcția cu pronumele reflexiv considerat complement direct — verbul având și complement indirect — construcție care se poate inversa (complementele luându-și locul unul altuia).

In al doilea material de gramatică, după ce se lămurește noțiunea de timp se stabilesc diferitele valori ale timpurilor la indicativ, conjunctiv, condițional — optativ, etc. Nu e trecută cu vederea nici răspândirea mai mare sau mai mică a acestor valori, frecvența lor în limba vorbită sau scrisă, importanța lor stilistică.

Amândouă materialele aduc numeroase citate din literatura clasică (în special din opera lui Eminescu, Caragiale, Creangă, mai puțin din literatura actuală) pentru sprijinirea sau ilustrarea definițiilor, regulilor, explicațiilor, observațiilor.

Totuși apariția în cadrul revistei a unor capitole din noua gramatică a limbii ridică o problemă. Paginile acestea fac parte din materialul care se și află sub tipar, sau sunt paginile unui proiect de gramatică — supus discuțiilor maselor, așa cum s'a făcut și cu proiectul de ortografie?

Dacă articolul tov. Ionașcu Al. („Despre structura cuvântului, morfeme, procedee gramaticale", pag. 75), pare să acrediteze ultima presupunere cum rămâne cu afirmația făcută de tov. D. Macrea în același număr al revistei (pag. 14, paragraful 2).?

Folosind exemplul lexicografilor sovietici, ultimul număr al revistei publică un articol informativ cu privire la munca de elaborare a dicționarelor. Pentru lămurirea celor care doresc să cunoască felul cum se desfășoară o asemenea muncă, se dă ca exemplu Dicționarul limbii române literare contemporane, arătându-se stadiul actual al lucrării, conținutul dicționarului, caracterul său, felul cum este lucrat.

Articolul e util fiindcă — dând lămuriri în legătură cu problemele ridicate de munca de elaborare a dicționarului — previne pe cititori asupra conținutului, le arată utilitatea dicționarului, auxiliar prețios în acțiunea de ridicare a nivelului cultural al maselor.

Punând problema cercetării limbii — sub diversele ei aspecte, revista Limba Română publică articole privind limba și stilul operelor literare române și străine. In ele se precizează conținutul noțiunii de limbă literară și limbă a operelor literaturii artistice, modul de elaborare a normelor limbii literare, însemnătatea acesteia în dezvoltarea fiecărei națiuni, căile de dezvoltare și îmbogățire a limbii literare. In aceste articole, se analizează strânsa legătură dintre conținutul și forma operei literare, folosirea în chip original a resurselor limbii, permanenta întrepătrundere dintre limba vorbită și particularitățile limbii scriitorului, contribuția acestuia la dezvoltarea capaci-

tăţii expresive a vocabularului şi gramaticii.

Studiul tov. prof. T. Vianu — despre „Arta lui Rabelais" — care analizează stilul, mijloacele artistice folosite de scriitor pentru redarea conţinutului unei opere de mare valoare în literatură — analizează firesc şi enorma bogăţie şi varietate a vocabularului rabelaisian — adevărată „exuberanţă" lingvistică; întrebuinţarea foarte personală a limbii, „căutarea" unor forme noi — adecvate conţinutului şi specific epocilor de tranziţie, procesului devenirii stilului realist" al scriitorului. Studiul e preţios mai ales ca model de cercetare a valorii unei opere literare din punct de vedere lingvistic.

O serioasă şi consecventă preocupare a revistei Limba Română este problema predării limbii în şcoală.

Numerele 3 şi 4 cuprind un bogat material de metodică a predării limbilor bazat pe experienţa şcolii sovietice sau a şcolii noastre.

In materialul privitor la „Analiza gramaticală şi stilistică în şcoală", tov. Munteanu îşi propune să rezolve câteva din problemele puse profesorului de limba română. Pentru ca predarea gramaticii — pe baza analizei de texte — să nu devină mecanică şi strâmtă, pentru a nu rupe gramatica de bogăţia semnificaţiei ideologice şi de valoarea artistică a cuvântului (ceeace ar fi şi nefiresc şi nepedagogic), trebue ca analiza gramaticală să fie însoţită de cea stilistică şi amândouă de interpretarea literară. De aceea se va căuta a se stabili şi lămuri legătura intimă dintre forma şi conţinutul unui text literar, ca şi modul cum se reflectă aceasta în formele gramaticale ale limbii şi în materialul lexical care stă la baza mijloacelor stilistice ale scriitorului.

Pentru a ilustra felul cum s'ar putea împleti studiul gramaticii cu cel al stilisticii şi al literaturii, se aduce ca exemplu o lecţie despre perioadă „la una din clasele superioare" — cu analiza unui text din Creangă (Amintiri).

Deşi pornind dela principii metodologice juste: a) că nu se poate separa analiza gramaticală a textului literar de arta scriitorului, b) că totuşi — potrivit caracterului şi scopului lecţiei — una din preocupări rămâne subordonată celeilalte, c) că o lecţie atât de cuprinzătoare se poate face numai la clasele VIII—XI, totuşi îmbrăţişând numeroase aspecte (particularităţi gramaticale, lexicale, stilistice şi de interpretare literară), şi fiind lipsit de indicarea măcar a unor procedee metodologice de realizare a acestei lecţii — articolul se păstrează într'un cadru strict teoretic — formal, cu puţine posibilităţi de realizare chiar într'o clasă superioară, cu un nivel ridicat de cunoştinţe.

Tov. D. Bădulescu prezintă desfăşurarea unei lecţii de limbă română la cl. XI-a, având ca obiect teza stalinistă: „limbile naţiunilor nu au un caracter de clasă, ci sunt limbi ale întregului popor", dar „diferitele grupuri sociale, clasele, sunt departe de a fi indiferente faţă de limbă".

Pentru demonstrarea acestui principiu, se propune folosirea analizei gramaticale şi lexicale a unor texte din diferite epoci de dezvoltare a literaturii noastre (scrisoarea lui Neacşu din Câmpulung, un text din Creangă şi unul din Beniuc, texte din V. Alecsandri şi I. L. Caragiale).

Pe baza analizei comparative a textelor, elevii vor putea uşor sezisa că — în cursul diferitelor epoci — nici structura gramaticală şi nici fondul principal de cuvinte n'au suferit schimbări esenţiale. Ca urmare a progreselor gândirii — ale literaturii, ştiinţei şi tehnicii, regulile gramaticale s'au precizat, fraza s'a perfecţionat, vocabularul schimbător s'a împrospătat şi îmbogăţit mereu cu termeni noi.

Făurită de întregul popor şi dezvoltându-se de-a lungul mai multor epoci, limba a servit potrivit legilor ei interne diferitelor orânduiri şi clase şi serveşte — şi azi — regimului de democraţie populară, deci nu are caracter de clasă.

Totuşi, analizând fragmentele din comediile lui Alexandri şi Caragiale, elevii vor vedea că păturile „de sus" rupte de popor au încercat să impună limbii termenii, expresiile lor proprii, dialecte sau jargoane de clasă care fără structură gramaticală, fără un fond principal de cuvinte şi lipsite de independenţa lingvistică, au dispărut odată cu cei care le vorbeau.

Lecţia este deasemeni un prilej de a se reliefa atitudinea marilor noştri scriitori faţă de aceste manifestări şi tendinţe cosmopolite ale claselor dominante şi de a dezvolta la elevi dragostea pentru limba naţională şi pentru cei ce au apărat-o.

Revista Limba Română, propunându-şi să vină în sprijinul Ministerului Invăţământului şi al cadrelor didactice, publică pe lângă articolele de metodică şi părţi din rezultatul unei anchete, organizată cu ocazia examenelor din Iunie. Ancheta a avut ca scop cunoaşte-

rea rezultatelor muncii de predare a limbilor în şcolile noastre.

Constatările care privesc clasa X-a a două licee din Bucureşti — sunt juste şi ele s'ar putea generaliza. Se arată că elevii au dovedit că posedă cunoştinţe satisfăcătoare de istoria literaturii, într'o oarecare măsură de morfologia şi sintaxa propoziţiei; dar atât în interpretarea şi analiza operei literare cât şi în caracterizarea personajelor sunt lacune, confuzii, iar cunoştinţele de sintaxa frazei sunt nesigure. Tov. Asan caută să indice unele din cauzele acestor lipsuri.

Desigur, lipsa manualelor poate fi socotită ca una din cauze, dar trebue adăugate şi lipsa unor temeinice cunoştinţe de gramatică dobândite de elevi încă din cl. V—VII şi neorganizarea lecturii în afara clasei şi altele.

Asemeni nu credem că numărul insuficient de ore pentru studiul limbii şi literaturii române, explică unele slabe rezultate ale muncii de predare (niciodată până acum nu s'a acordat în şcoala noastră un număr atât de mare de ore acestui obiect), ci mai curând cum se organizează această predare, cum se pregăteşte şi cum se realizează lecţia, exigenţa profesorului faţă de sine şi faţă de elevi.

In legătură cu critica adusă formulării biletelor de examene e necesară o precizare. S'a căutat ca ele să cuprindă o chestiune cu caracter general, mai amplă, care să poată fi dezvoltată, şi una mai simplă. Prima dădea elevului posibilitatea unei expuneri din care să se constate nu numai cunoştinţele de literatură, dar şi puterea de stăpânire şi mânuire a limbii, gramatică şi vocabular — organizarea logică a ideilor, etc.

Din chiar constatările pe care le publică articolul, se vede că tocmai la aceste probleme răspunsurile elevilor au fost mai bune şi că în special acolo unde se urmărea o chestiune care necesita interpretare, analiză, caracterizare — deci la problemele care presupuneau o muncă mai adâncită — răspunsurile n'au fost satisfăcătoare.

In privinţa manualelor şcolare de gramatică, Ministerul Invăţământului a tipărit anul acesta manuale pentru cl. V—VI şi VI—VII, care împreună cu culegerile de exerciţii gramaticale vor putea sprijini şi munca profesorilor dela aceste clase şi ale celor care predau la clasele VIII—XI. Vechiul manual — ale cărui deficienţe tov. Asan (autorul articolului) îşi propune să le semnaleze într'unul din viitoarele numere ale revistei Limba Română — n'a mai fost retipărit şi deci nici recomandat în şcoală pentru anul 1953—1954.

Desigur că atunci când Institutele de lingvistică ale Academiei R. P. R. vor face să apară lucrările de bază pentru studiul limbii noastre (gramatica şi dicţionarul) şi manualele şcolare — după care se va face predarea limbii—se vor îmbunătăţi simţitor.

Preţioase sunt în revista Limba Română discuţiile care se prezintă la un nivel ştiinţific, rezultatele unor cercetări de specialitate, materialele de critică şi bibliografie, lămuririle care se dau cititorilor — sub forma unor consultaţii.

Prin publicarea unor materiale cât mai strâns legate de problemele actuale, stimulând interesul crescând al maselor pentru limbă şi munca specialiştilor pentru promovarea lingvisticii noastre materialiste, eliminând unele lipsuri ale tehno-redactării, unele formulări greoaie—şi de aceea confuze—, revista Limba Română va câştiga încrederea tot mai multor cititori.

Aşa cum s'a arătat — încă dela început — numerele 3 şi 4 ale revistei Limba Română reprezintă un pas înainte pe drumul sarcinilor ce-i revin, un progres faţă de primele numere.

Cunoaşterea bogatului ei conţinut este o datorie pentru toţi cei interesaţi, pentru învăţători şi profesori care găsesc în această revistă încă un sprijin în munca de ridicare a nivelului lor ideologic — politic şi profesional, deci de îmbunătăţire a muncii de predare.

E. M.

E. I. DROZDOVA

Directorul şcolii în luptă pentru calitatea cunoştinţelor

E. I. Drozdova, directoarea unei şcoli de 10 ani din oraşul Smolensc, are o bogată şi rodnică experienţă în lupta pentru dobândirea unui înalt nivel de cunoştinţe al elevilor.

Câteva din mijloacele folosite cu succes în activitatea ei sunt expuse în broşura intitulată „Directorul şcolii în luptă pentru calitatea cunoştinţelor".

Precizând compoziţia colectivului de

BIBLIOTECA CENTRALĂ SIBIU

învățători și profesori cu care lucrează ea arată pregătirea lor profesională și experiența lor în munca instructiv-educativă.

Conducându-se după principiul că „directorul școlii trebue să cunoască bine cadrele didactice cu care lucrează", directoarea a organizat discuții sistematice cu cadrele didactice, a controlat conspectele, a urmărit îndeaproape cum se pregătește fiecare pentru lecție, putând astfel să-și facă o idee cât mai justă despre fiecare. Pentru a ajuta la ridicarea nivelului profesional al cadrelor didactice, directoarea încredințează profesorilor cu o bogată experiență pedagogică sarcina de a prelucra anumite teme pedagogice și referate pentru conferința științifico-practică orășenească. In anul școlar 1949—1950, la o asemenea conferință s'au dezbătut referate cu următoarele teme: „Metodica dezvoltării exprimării orale și scrise", „Lucrările independente ale elevilor la chimie, matematică, fizică, biologie, etc.".

In vara anului 1950, învățătorilor și profesorilor începători și fără o bogată experiență pedagogică, le-a dat ca sarcină să studieze metodica organizării colectivului, metodica analizei gramaticale, a citirii expresive, etc.

O mare atenție acordă directoarea planului general al școlii. La întocmirea planului muncii instructiv-educative directoarea ține seama cu mare grijă de datele analizei muncii școlii din anul școlar precedent. Intocmirea planului de muncă al școlii începe din luna Iunie, deoarece experiența a arătat că în această perioadă conducerea și colectivul pedagogic al școlii, cunoaște mai bine părțile pozitive și negative în muncă. La sfârșitul lunii August, directoarea prezintă proectul planului anual al școlii, supunându-l dezbaterii consiliului pedagogic.

In munca de conducere și de control a activității învățătorilor și profesorilor, E. I. Drozdova se sprijină pe următorii factori:

1. Consiliul pedagogic.
2. Consfătuirea profesorilor cu participarea directorului.
3. Cercurile metodice și comisiile pe materii.
4. Consfătuirile metodice ale diriginților.
5. Schimbul de experiență prin asistarea reciprocă a lecțiilor.
6. Lecțiile deschise.
7. Controlul și aprobarea planurilor de muncă instructiv-educativă.
8. Examinarea și aprobarea textelor lucrărilor de control a dictărilor, a expunerilor, compunerilor și a problemelor de matematici.
9. Controlul asupra felului cum sunt alcătuite planurile de lecții.
10. Controlul executării programelor școlare, verificarea caietelor, carnetelor și cataloagelor.
11. Controlul cunoștințelor la lecții, prin prezența directoarei școlii sau a directorului de studii.
12. Propaganda pedagogică printre părinți (conferințe, adunările cu părinții, pe clase și pe școală).

Directoarea arată cum a antrenat toți factorii de răspundere și cum a reușit să rezolve aceste probleme în folosul școlii.

O grijă deosebită s'a acordat elevilor în munca independentă. Direcția școlii a considerat de cea mai mare importanță, pentru bunul mers al procesului instructiv-educativ, munca depusă de consiliul pedagogic.

In cursul anului școlar în consiliul pedagogic s'au analizat și dezbătut următoarele probleme: lucrările independente ale elevilor la fizică, chimie, matematică, limba rusă, literatură; structura lecției și lucrările independente în timpul lecției ca mijloc de preîntâmpinare a rămânerii în urmă a elevilor; metodele dezvoltării exprimării orale și scrise a elevilor; munca dirigintelui pentru preîntâmpinarea rămânerii în urmă la învățătură a elevilor; metodica efectuării lucrărilor de laborator la fizică, chimie, biologie; metodica organizării excursiilor pentru studierea regiunii natale, etc. ...

Directoarea școlii este deasemeni preocupată de metodica dării temelor pentru acasă. Incepând chiar din primele clase elementare, ea cere învățătorilor și profesorilor să explice cu grijă elevilor cum și în ce ordine trebue executate temele pentru acasă, cum trebue să folosească manualul și caietul de notițe. Deasemeni a cerut învățătorilor să-i obișnuiască pe elevi să citească ziarul „Pionerscaia Pravda", revistele și cărțile pentru copii.

Pentru a obține rezultate cât mai bune la învățătură și în dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă a elevilor, s'a acordat o deosebită atenție activității în afară de clasă. In școală activează 22 de cercuri cu un efectiv de 682 elevi din 697 cât există în clasele IV—X. In școală au fost organizate serate date de artiști amatori, la care elevii au prezentat creații pro-

prii, au citit povestiri, au recitat versuri, etc.

Deasemeni elevii au vizionat în colectiv piese de teatru, filme, organizându-se apoi dezbateri asupra spectacolelor şi filmelor vizionate; au vizitat muzee, întreprinderi, etc.

Măsurile educative aplicate în şcoală au contribuit la lărgirea orizontului elevilor şi au influenţat pozitiv asupra rezultatelor la învăţătură ale elevilor. In cursul anului, s'au organizat vitrine în care au fost expuse cele mai bune lucrări ale elevilor: caiete, lucrări de control, desene, aparate, ierbare, etc. In afară de aceasta s'au organizat expoziţii cuprinzând lucrări ale elevilor ca: poezii, povestiri, referate, compuneri, reviste literare şcolare, etc....

Atât directoarea şcolii, cât şi directorul de studii au acordat o mare atenţie activităţii metodice din şcoală, pentru îmbunătăţirea calităţii lecţiilor. Cel mai eficace mijloc de control folosit în acest sens este asistarea la lecţii şi la activităţile în afară de clasă. Prin această metodă directoarea a reuşit să cunoască amănunţit munca învăţătorilor şi profesorilor. Pe baza celor constatate, ea dă îndrumări concrete fiecărui profesor în parte. Rezultatele asistenţelor la lecţii se dezbat în cercurile metodice şi în comisiile pe obiecte, în consfătuirile directorului cu cadrele didactice şi în consiliul pedagogic.

Pentru a putea controla calitatea cunoştinţelor elevilor, s'au dat texte unice pentru lucrări de control, iar în clasele paralele elevii au fost interogaţi după întrebări elaborate anterior de conducerea şcolii.

Inainte de a vizita o lecţie, atât directoarea, cât şi directorul de studii se pregătesc temeinic cercetând programa, manualul, planul lecţiei respective, notele elevilor, putând astfel să facă o analiză amănunţită asupra muncii profesorului, să înlăture lipsurile şi să descopere experienţa pozitivă.

Pentru ridicarea nivelului cunoştinţelor elevilor, directoarea şcolii a ştiut să folosească just sprijinul diriginţilor. Ea a organizat în şcoală seminarii ale diriginţilor şi ale instructorilor superiori de pionieri, în cadrul cărora se ridică cele mai importante probleme ale educaţiei comuniste; deasemeni s'a organizat schimbul de experienţă între diriginţi.

E. I. Drozdova a ştiut să folosească cu mult succes şi ajutorul organizaţiilor de pionieri şi comsomol pentru educarea elevilor în spirit comunist.

Pentru instructorii de pionieri, pentru organizatorii de grupă şi responsabilii de clasă, s'au organizat lecţii despre „Rolul organizaţiei de Comsomol, pionieri şi de elevi în lupta pentru cât mai bune rezultate la învăţătură şi pentru disciplina conştientă a elevilor"; „Formarea bunelor deprinderi şi a deprinderilor de muncă"; „Educarea corectitudinii şi a cinstei", etc.

Lunar s'a organizat o conferinţă cu părinţii în legătură cu problemele educaţiei copiilor.

Rămânerea în urmă la învăţătură constitue o problemă pentru toţi factorii de răspundere din şcoală.

Când se iveşte un astfel de caz, nu numai profesorii ci şi organizaţia de comsomol şi pionieri şi comitetul de elevi şi de părinţi conlucrează pentru a da sprijinul necesar elevului rămas în urmă.

E. I. Drozdova arată în lucrarea sa că: «în analiza cauzelor rămânerii în urmă la învăţătură trebue combătută cu tărie, în primul rând, „teoria" pseudoştiinţifică a pedologiei după care „teorie" rămânerea în urmă este inevitabilă şi este un fapt obligatoriu în şcoală». Directoarea sovietică arată cum printr'o muncă bine organizată s'au obţinut rezultate care au spulberat pentru totdeauna teoriile reacţionare despre „obligativitatea" rămânerii în urmă la învăţătură a anumitor elevi.

Prin conţinutul său bogat, această lucrare oferă directorilor de şcoală din ţara noastră preţioase îndrumări în munca de ridicare a nivelului cunoştinţelor elevilor şi în lupta împotriva rămânerii în urmă la învăţătură a elevilor.

V. R.

C. P. BORINA

Cum am obţinut succese depline în clasă

Clavdia Petrovna Borina, învăţătoare la şcoala Nr. 177 din Leningrad a activat timp de treizeci de ani pe tărâm pedagogic, muncind cu râvnă pentru ridicarea nivelului ideologic şi politic, pentru ridicarea nivelului măestriei pedagogice. Activitatea ei alcătueşte sistemul bine închegat al unui

pedagog sovietic, care îmbină cu pricepere munca instructivă cu cea educativă.

Rezultatele muncii s'au oglindit în faptul că elevii din clasa ei au promovat clasa în proporţie de sută la sută, majoritatea cu note bune şi foarte bune. Ea a dezvoltat cu pricepere la copii dragoste şi mândrie pentru ţara lor, convingerea fermă că poporul sovietic este cel mai curajos, cel mai înaintat; a dezvoltat la copii înalte calităţi morale: dragostea de muncă, cinstea şi dragostea de adevăr, curajul, bărbăţia, etc....

Lucrarea a apărut în urma referatului susţinut de C. P. Borina în August 1950, cu prilejul consfătuirii învăţătorilor din RSFSR, care nu au avut repetenţi.

Pentru a ridica continuu nivelul muncii instructiv-educative, pentru ca elevii să obţină succese depline la învăţătură, C. P. Borina se pregăteşte temeinic pentru lecţii, considerând aceasta o cerinţă pedagogică de bază în vederea asigurării succesului. Borina arată că pentru dânsa lecţia nu începe din momentul când intră în clasă. Cu mult înainte îşi fixează clar scopul lecţiei, îşi alcătuieşte planul lecţiei, se opreşte asupra fiecărui amănunt metodic care ar putea-o ajuta în realizarea scopului propus, îşi notează elevii pe care îi va asculta, etc. Astfel, la clasa I-a, pentru lecţiile de scris, C. P. Borina are un caiet pe care scrie acasă două-trei rânduri din textul pe care copiii trebue să-l scrie a doua zi. Arată copiilor o pagină şi le atrage atenţia asupra felului cum este aşezată tema şi cât de îngrijit este executată, pentruca ei să se străduiască să facă la fel. La început, elevilor din clasa I-a le scrie în caietele model elementele din care se compun literele; uneori chiar literele însăşi. Deasemeni arată pe tablă etapele scrierii literelor, explicând amănunţit cum trebue să înceapă, unde trebue dusă linia, unde să apese, etc. Ea a urmărit îndeaproape să dezvolte la copii conştiinciozitatea şi spiritul de ordine, conducându-se în munca ei după următoarele reguli: elevul nu are voie să părăsească şcoala înainte de terminarea orelor; o lucrare greşit executată, trebue repetată.

La lecţiile de lectură explicativă la clasa II-a, atunci când prezintă un material intuitiv, Borina se străduieşte să organizeze astfel lecţia, încât elevii nu numai să vadă obiectul, ci să-l şi pipăe. Pentru lecţia cu tema „Grădina de zarzavat", a studiat temeinic programa de ştiinţele naturii pentru clasa II-a, din care rezultă că trebue să formeze la elevi priceperea de a găsi la plantele leguminoase rădăcinile, tulpinile, frunzele, fructele şi seminţele. Pentru aceasta a socotit necesar să organizeze o excursie într'o grădină de zarzavat. Mai întâi a mers singură în grădina de zarzavat respectivă, pentru a vedea ce plante se găsesc acolo şi apoi şi-a alcătuit planul vizitării grădinii.

După aceea şi-a întocmit planul de studiu al întregii teme, planificându-şi orele necesare pentru excursie, pentru munca în clasă, pentru fixarea materialului prin însemnări în caiete, citirea unor povestiri, învăţarea unor poezii, etc.

Elevii vizitând grădina — sub îndrumarea ei directă — au avut multe de învăţat. Ei au găsit cu uşurinţă frunzele, tulpinile, rădăcinile şi fructul pătlăgelelor roşii. După ce le-a arătat fructul respectiv şi după ce l-a tăiat, învăţătoarea a arătat în concluzie, că roşia, castravetele, dovlecelul, sunt diferite la culoare, formă şi gust, dar au un element comun — toate au înăuntrul lor seminţe. A arătat că fructul e partea plantei care conţine seminţele, şi a subliniat faptul că fructul se dezvoltă din floare. Elevii au fost învăţaţi să distingă părţile componente şi la alte legume, precizând care parte a plantelor leguminoase este comestibilă.

Cele învăţate în excursii, au fost fixate ulterior prin munca dusă în clasă. La lecţii a adus o întreagă colecţie de legume: varză, morcov, sfeclă, ceapă, castraveţi, roşii, etc.

La lecţie ea a urmărit să precizeze şi să fixeze cunoştinţele despre legume, dobândite de elevi în timpul excursiei, şi să obţină ca elevii să cunoască temeinic părţile comestibile ale diferitelor plante leguminoase. Pentru aceasta prin întrebări juste, a căutat să reamintească elevilor cele observate de ei în timpul excursiei, a expus materialul nou şi pentru o cât mai temeinică fixare a cunoştinţelor, învăţătoarea a recurs şi la ajutorul ghicitorilor despre legume. Ca temă pentru acasă, s'a dat elevilor să deseneze legumele învăţate şi să scrie sub fiecare desen denumirea corespunzătoare. In lecţia următoare — lecţia de compunere — s'a dat elevilor să scrie în caietele destinate special lecţiilor de cunoaştere a naturii, care parte anume din fiecare plantă leguminoasă e comestibilă. Ast-

fel, elevii şi-au fixat atenţia mai adânc asupra elementelor principale ale lecţiei şi au putut apoi să repete uşor materia învăţată, folosind desenele şi notiţele din caiet.

A doua cerinţă pedagogică după care se conduce C. P. Borina în munca sa, este atragerea în muncă a tuturor elevilor, nu numai a elevilor fruntaşi. Intrebările la lecţii sunt adresate tuturor elevilor din clasă, pentruca în felul acesta toţi să pregătească răspunsul. Apoi este întrebat un elev mijlociu. Dacă răspunsul este incomplect, e ajutat de alţii, apoi — dacă e cazul — unul dintre elevii cei mai buni îl formulează în întregime, iar unul din elevii mai slabi îl repetă. Prin lecţii a căutat să dezvolte la elevi modestia. Copiilor prea încrezuţi le-a dat sarcini mai grele de îndeplinit. Aceasta îi convinge de faptul că şi ei pot întâmpina greutăţi în muncă şi le scade încrederea exagerată în ei înşişi. Pe elevii slabi, îi încurajează trezind în ei dorinţa de a munci. In timpul lecţiilor caută să atragă atenţia tuturor elevilor asupra celor ce se petrec în clasă. Astfel, supraveghează cu grijă copiii neliniştiţi, a căror atenţie se îndepărtează adesea dela lecţii, dar nu scapă din vedere nici restul clasei.

Controlul muncii elevilor este a treia cerinţă pedagogică după care se conduce în activitatea sa învăţătoarea sovietică C. P. Borina. Ea controlează cu regularitate temele date pentru acasă. Temele pentru acasă nu le dă la întâmplare, ci după o matură gândire, străduindu-se ca elevii să fie convinşi de necesitatea efectuării lor.

Elevii din clasa tovarăşei Borina au două caiete pentru limba rusă şi două caiete pentru aritmetică. Un caiet, la fiecare obiect, îl ia zilnic învăţătoarea pentru control, iar al doilea caiet, copiii îl folosesc pentru a scrie temele acasă. Elevii care nu şi-au făcut temele, sau le-au făcut neglijent, sunt obligaţi să-şi refacă lucrarea. Acest sistem de muncă a dus la ridicarea nivelului la învăţătură al elevilor. Pentru a se convinge că temele pentru acasă au fost îndeplinite de elevi în mod conştient, C. P. Borina verifică acest lucru prin dese ascultări orale.

Cea de a patra cerinţă pedagogică după care se conduce C. P. Borina este recapitularea sistematică a celor învăţate. Ea face recapitularea. cu scopul de a nu se uita cunoştinţele învăţate, iar nu recapitularea materialului uitat Aceasta a uşurat îmbogăţirea cunoştinţelor elevilor.

Cea de a cincea cerinţă după care se conduce experimentata învăţătoare sovietică, este aceia de a nu admite elevilor să rămână în urmă la învăţătură. Ea dă ajutor imediat, concret, acelor elevi care au lipsit la lecţii, fiind bolnavi sau având alte motive întemeiate. Ii opreşte după lecţii pentru a-i ajuta să-şi pregătească materia dela care au lipsit.

A şasea cerinţă în munca sa constă în întărirea legăturii cu părinţii şi ajutorul ce trebue să-l dea şcoala familiei, pentru buna educare a copiilor. Incă înainte de începerea cursurilor, ea se informează despre condiţiile ce le au copiii în familie.

La prima adunare a părinţilor, le aduce la cunoştinţă ce anume cere şcoala dela copii şi cum pot ajuta părinţii munca şcolii. In timpul anului sunt invitaţi la şcoală părinţii tuturor elevilor. Niciodată în adunările cu părinţii nu aminteşte latura negativă a copiilor, ci ia în discuţii munca clasei în general. După adunare ea stă de vorbă cu părinţii elevilor a căror purtare lasă de dorit şi le dă sfaturi fără a-i jigni. In adunările cu părinţii, C. P. Borina acordă o importanţă deosebită problemelor referitoare la felul cum trebue să fie îndrumată just munca copiilor, acasă. Ea vizitează regulat pe toţi elevii săi. Inainte de vizită, se înarmează cu toate datele referitoare la elevul vizitat şi se pregăteşte cu grijă pentru întrebările ce i s'ar pune de către părinţi şi pentru a putea face o caracterizare completă a elevului vizitat Astfel a reuşit să apropie pe părinţi de şcoală şi să facă din ei buni colaboratori ai şcolii. C. P. Borina se ocupă intens de ridicarea nivelului pedagogic al părinţilor, prelucrând diferite articole şi recomandându-le să citească literatura pedagogică.

Această mică broşură în care C. P. Borina îşi expune scurt sistemul de muncă, prin care a reuşit să aibă o clasă fără elevi rămaşi în urmă la învăţătură, prezintă o deosebită importanţă şi pentru învăţătorii din ţara noastră în lupta lor pentru ridicarea nivelului la învăţătură, şi înlăturarea rămânerii în urmă a elevilor.

Experienţa înaintată a învăţătoarei sovietice C. P. Borina, aplicată creator în şcoala noastră, va duce neîndoelnic la îmbunătăţirea continuă a învăţământului nostru. Lucrarea lui C. P. Borina este o chemare de a ne îndeplini cu cinste şi răspundere sarcina de onoare a educării copiilor în spirit comunist.

V. R.

Consultaţie

UNELE PROBLEME ALE MUNCII ÎNVĂŢĂTORILOR CARE LUCREAZĂ SIMULTAN CU MAI MULTE CLASE

Cu prilejul consfătuirilor raionale ale cadrelor didactice, mulţi dintre învăţătorii care lucrează simultan cu mai multe clase, au cerut să se publice unele articole referitoare la activitatea specifică ce se desfăşoară în şcolile cu 1, 2 sau 3 posturi. Institutul de Ştiinţe Pedagogice publică un prim articol referitor la o parte din problemele ridicate la consfătuiri.

Clarificarea acestor probleme are o importanţă deosebită, deoarece actualmente în ţara noastră, funcţionează în asemenea condiţii peste 9000 şcoli şi o mare parte din ele au o bogată şi valoroasă activitate. Învăţătorii care au muncit cu entuziasm, au dovedit că se poate realiza destul de bine procesul instructiv-educativ şi în aceste condiţii.

Probleme de organizare a muncii pe care trebue să le rezolve învăţătorul pentru a-şi putea desfăşura lecţiile în bune condiţii

In şcolile cu două şi trei posturi realizarea unei munci cu bune rezultate este condiţionată mai întâi de **justa repartizare a claselor între învăţători.** Dacă sunt doi învăţători, gruparea claselor I-a cu a III-a şi a II-a cu a IV-a reprezintă cea mai bună soluţie.

Elevii claselor a III-a şi a IV-a au formate o serie de deprinderi de muncă independentă şi ca atare ei pot lucra independent, în timp ce învăţătorul se poate ocupa de clasa mică.

In cazul când unul din învăţători lucrează cu clasele I—II şi altul cu clasele III şi IV, este greu de organizat munca independentă a claselor mici pentru un timp mai îndelungat, iar pe de altă parte, se îngreuiază pregătirea învăţătorului pentru lecţiile claselor III şi IV, clase cu o programă mai complexă. Un alt inconvenient al acestei grupări este faptul că unii învăţători sunt tentaţi să unească printr'o activitate comună clasele sub pretextul apropierilor din programă. Aceasta face ca programa să nu fie aplicată întocmai şi să nu fie respectate particularităţile de vârstă ale elevilor.

Nu se poate lucra în bune condiţii nici cu clasele I-a şi a IV-a, deoarece ambele clase necesită preocuparea permanentă a învăţătorului : elevii clasei I-a cer eforturi mari din partea învăţătorului pentru a-i deprinde cu munca independentă, iar clasele a IV-a, trebue pregătite temeinic în vederea absolvirii şcolii de patru ani.

Repartizarea claselor I-a cu a III-a şi a II-a cu a IV-a prezintă în plus avantajul că se asigură continuitatea aceluiaş învăţător la o serie de elevi în toţi cei patru ani de şcoală, fapt care contribue la sporirea responsabilităţii învăţătorului pentru munca sa, la cunoaşterea temeinică a elevilor cu care lucrează.

Elevii din clasele a III-a şi a IV-a având în genere formate deprinderi de comportare disciplinată, o oarecare experienţă a vieţii de colectiv, sunt un bun exemplu pentru clasele I-a şi a II-a cu care lucrează împreună. Învăţătorul poate fi ajutat de elevii mai mari la confecţionarea materialului didactic, la menţinerea disciplinei în timpul recreaţiilor, etc.

Gruparea claselor în şcolile cu trei posturi se poate face dând învăţătorului mai experimentat două clase, iar celorlalţi câte una.

Problema repartizării claselor între învăţători se rezolvă şi în funcţie de condiţiile specifice ale şcolii (numărul elevilor, pregătirea învăţătorilor, sar-

cinile lor extrașcolare, etc.). Noi am prezentat soluționarea cea mai indicată în cazul când aceşti factori nu constitue un impediment în adoptarea ei.

Buna desfășurare a muncii învățătorilor care lucrează simultan cu mai multe clase depinde deasemeni de **organizarea timpului în care se țin lecțiile, de întocmirea orarului.**

Unii învățători înțeleg să-şi simplifice munca, lucrând în două serii — dimineața şi după amiaza, aceasta în cazul când există săli de clasă libere. In felul acesta se evită activitatea simultană cu mai multe clase, dar se ivesc alte inconveniente: calitatea muncii este din ce în ce mai slabă în orele de după amiază, datorită oboselii învățătorului, după atâtea ore de clasă. Timpul pregătirii pentru lecții este foarte redus ceea ce face ca învățătorul să nu poată adânci suficient conținutul şi metodica muncii sale din ziua următoare.

In plus, învățătorul nu mai poate duce nicio altă activitate socială (alfabetizare, munca în cadrul organizațiilor de masă, la căminul cultural, ş. a.), activitate care are o importanță deosebită în viața nouă a satelor, în opera vastă de culturalizare a maselor.

Există şi alte posibilități de a lucra numai cu o clasă — în şcolile cu două posturi — sau cu două clase în şcolile cu un singur post. Elevii vin dimineața la ore diferite, în aşa fel încât primele două ore, de pildă se țin numai cu una sau două clase, următoarele două cu toate clasele, iar pentru ultimele ore rămân numai clasele care au venit mai târziu.

In primul pătrar se va da o atenție deosebită clasei I-a, iar în ultimul pătrar clasei a IV-a, urmând ca în restul timpului să se organizeze astfel munca, încât învățătorul să lucreze separat mai ales cu clasa care are rezultate mai slabe în însuşirea cunoştințelor.

De mare importanță în activitatea învățătorilor care predau la mai multe clase este întocmirea justă a orarului. In alcătuirea lui trebue să se țină seama ca obiectele de învățământ să fie astfel grupate, încât să se poată organiza munca independentă a elevilor uneia sau mai multor clase, în timp ce învățătorul lucrează direct cu cealaltă. De-aceea se planifică simultan un obiect la care elevii pot lucra independent mai mult timp şi unul la care este mai multă nevoe de îndrumarea învățătorului, ca de pildă, desenul împreună cu istoria (la care posibilitățile de muncă independentă sunt mai reduse).

Din acest punct de vedere, cea mai mare dificultate o prezintă planificarea orelor de muzică şi educație fizică, tocmai prin faptul că predarea lor necesită munca directă a învățătorului, care nu se mai poate ocupa în acest timp de cealaltă clasă.

Unii învățători — puțini la număr — mergând pe linia unei comodități condamnabile, nu mai țin deloc aceste ore.

Asemenea procedee, sunt o dovadă de neînțelegere a esenței educației comuniste, a importanței dezvoltării multilaterale a elevilor.

Cum au soluționat în mod just predarea orelor de educație fizică şi muzică învățătorii sovietici?

Acolo unde orarul şcolii a permis, aceste ore au fost planificate la sfârşitul zilei de şcoală, când una din clase pleacă, iar cealaltă face singură ora de muzică sau educație fizică.

Alții au mers pe calea predării educației fizice şi a muzicii nu în mod continuu 45 de minute. cât are ora de clasă, ci în două etape de 20 şi 25 de minute. In acest caz, cealaltă clasă are de obicei desenul sau caligrafia. De pildă, în timp ce învățătorul conduce direct 25 de minute lecția de muzică la clasa a II-a elevii clasei a IV-a lucrează independent la desen timp de 25 de minute o temă care le-a fost dată cu o oră înainte. După aceste 25 de minute clasa a IV-a are muzica cu învățătorul 20 de minute, iar clasa a II-a desenul tot 20 minute, timp în care lucrează independent. Această metodă nu trebue însă întrebuințată prea des. Trebuesc făcute şi ore în care aceste obiecte să se predea complet 45 de minute.

In cazurile extreme una din clase poate avea programate 20 sau 25 de minute muzica sau educația fizică în timpul recreației mari, într'una din zilele mai puțin aglomerate.

In ceea ce privește repartizarea celorlalte obiecte în orar, din practica învățătorilor care lucrează simultan cu mai multe clase reiese că este mai uşor să se predea în aceeaşi oră aritmetica de pildă la toate clasele, decât să fie la una limba română şi la alta aritmetica. Invățătorului îi este mult mai uşor să treacă dela o clasă la alta în cadrul aceluiaş obiect, decât dacă ar urmări activitatea claselor în domenii diferite. Atenția sa poate fi menținută printr'un efort mai mic, va obosi mai

puţin şi deci va obţine rezultate mai bune.

Predarea aceluiaş obiect simultan nu este o regulă care trebue urmată mecanic. Astfel, nu se recomandă ca citirea să fie la două clase deodată, neputându-se insista la niciuna din ele asupra realizării unei citiri expresive prin exerciţii de citire cu voce tare.

In şcolile cu un singur post, ora 3-a şi a 4-a din zi sunt cele mai dificile, deoarece, aşa cum am arătat, în aceste ore se lucrează simultan cu 4 clase. Activitatea cu clasele I-a şi III-a fiind la sfârşitul zilei, este mai uşoară: aceste clase au în genere programate ore de desen, caligrafie, la care pot lucra mai mult timp independent, dând posibilitate învăţătorului să se ocupe de celelalte clase. Elevii din clasele a II-a şi a IV-a au în primele ore, de obicei limba română şi aritmetica. Activitatea independentă pe care o vor duce ei în aceste ore trebue pregătită încă din ajun. Dacă elevii au citit la limba română cu o zi înainte o bucată nouă, în ziua următoare li se pot da teme legate de conţinutul acestei bucăţi: citire selectivă şi copierea unor pasagii, caracterizarea personajelor, memorări, etc. Orarul constitue astfel pentru învăţător un ghid preţios în organizarea lecţiilor după un sistem unitar, în cadrul obiectului de învăţământ.

Se obişnueşte să se noteze în orar timpul aproximativ destinat muncii independente a elevilor şi timpul în care clasa lucrează direct cu învăţătorul. Nu trebue să se înţeleagă din această notare că la începutul orei, 25 de minute elevii lucrează singuri, iar apoi 20 de minute cu învăţătorul; numărul minutelor este totalizarea diferitelor momente ale acestor două feluri de activităţi repartizate pe întreaga oră. Rostul menţionării lor în orar este acela de a se păstra o proporţie justă între munca independentă a elevilor şi cea directă cu învăţătorul în cursul săptămânii, a zilei şi în cadrul fiecărui obiect. Astfel dacă în prima oră elevii unei clase lucrează mai mult în mod independent, în ora următoare, învăţătorul nu le va da din nou numai teme pe care să le efectueze singuri.

Iată cum poate fi alcătuit orarul unei zile în condiţiile muncii simultane cu două clase.

Zilele săptămânii	Orele lecţiilor	Clasa II	Repartizarea timpului		Clasa IV	Repartizarea timpului	
			Cu învăţăt.	Independ.		Independ.	Cu învăţăt.
Luni	$8-8^{45}$	Limba română (citire)	20′	25′	Limba română (ortogr. gramat.)	20′	25′
	$8^{55}-9^{40}$	Aritmetica	25′	20′	Aritmetica	25′	20′
	$10-10^{45}$	Desenul	15′	30′	Şt. naturii	15′	30′
	$10^{55}-11^{40}$	Limba română (expunere, compunere)	30′	15′	Desenul	30′	15′
	$11^{50}-12^{35}$				Ed. fizică	45′	

In şcolile cu 1, 2 şi 3 posturi planul de învăţământ şi programele şcolare sunt identice cu planul şi programele celorlalte şcoli de 4 ani, atât în ceeace priveşte succesiunea obiectelor, conţinutul lor, cât şi a timpului în care se predau aceste obiecte. De aici decurge necesitatea ca învăţătorii care lucrează simultan cu mai multe clase să-şi planifice munca pentru a cuprinde în cursul fiecărui an şcolar întreaga materie prevăzută în programă, fără omiteri sau simplificări. Numărul de ore din orar trebue să corespundă planului de învăţământ, aşa cum programa şcolară trebue să stea la baza întocmirii **planurilor calendaristice**, ale învăţătorului care lucrează cu mai multe clase.

In ceeace priveşte conţinutul planului, nu există deosebiri; doar forma sub care se prezintă planificarea diferă. Învăţătorul care lucrează cu două clase, îşi alcătueşte planul pentru fiecare obiect pe două coloane: în stânga, capitolele şi temele pentru clasa a II-a de pildă, iar în dreapta pentru clasa a IV-a. In felul acesta învăţătorul are evidenţa materialului nou ce trebue predat la ambele clase şi îşi planifică astfel munca, încât să îmbine în mod just diferitele tipuri de lecţii. El nu va trece în cursul aceleeaşi săptămâni prea multe ore în care să se predea cunoştinţe noi, ci va planifica şi lecţii de fixare, de recapitulare a materiei, de muncă independentă.

In practica învăţătorilor sovietici care lucrează simultan cu mai multe clase, se întâlnesc adesea planuri calendaristice alcătuite pe un interval de timp mai scurt — de pildă pentru o săptămână — defalcate din planul pe patrar.

In aceste planuri săptămânale se indică nu numai tema lecţiilor, ci — în linii mari — şi conţinutul lor, precum şi metodica desfăşurării lor. O asemenea planificare amănunţită corespunde necesităţii de a se îmbina — în mod raţional — timpul în care elevii lucrează direct cu învăţătorul, cu timpul în care ei desfăşoară o activitate independentă, organizată de învăţător.

Se stabileşte astfel o unitate organică între lecţii, atât în privinţa conţinutului, cât şi a organizării lor. Această planificare a muncii pe câteva zile înainte dă posibilitatea învăţătorului să pregătească din timp activitatea independentă a elevilor, evitând să le dea teme întâmplătoare, improvizate. Lecţiile se succed într'un sistem bine închegat, cunoştinţele se înlănţuesc în mod logic, fapt care contribue la însuşirea conştientă şi temeinică a lor de către elevi.

In ce constă specificul pregătirii pentru lecţii şi desfăşurarea lecţiilor în condiţiile muncii simultane la mai multe clase

Scopul, conţinutul şi metodica fiecărei lecţii determină specificul ei. Diferitele etape ale lecţiei trebuesc consemnate în planul de lecţie. In condiţiile muncii simultane la mai multe clase, planul lecţiei are unele particularităţi. El se alcătueşte pe coloane, fiecare coloană reprezentând planul lecţiei pentru una din clase.

In plan se trece felul activităţii: care clasă lucrează cu învăţătorul şi care clasă efectuează în mod independent o temă.

Alternarea acestor două feluri de activităţi se face succesiv, pe etape. Şi durata fiecăreia se trece în plan. Dacă lecţia începe la clasa a III-a, printr'o scurtă muncă independentă timp de 5 minute, clasa a I-a va avea tot pentru 5 minute o activitate sub directa conducere a învăţătorului.

Stabilind durata fiecărei etape din lecţie, învăţătorul trebue să calculeze cu multă grijă timpul pe baza studierii conţinutului activităţii respective şi a cunoaşterii particularităţilor elevilor cu care lucrează. Prevederea în plan a acestor etape şi fixarea duratei lor, constitue un bun ghid pentru învăţător în ceeace priveşte folosirea raţională a celor 45 de minute ale lecţiei şi evitarea creerii de timpi morţi.

Mai ales învăţătorii care nu au o practică îndelungată în munca cu mai multe clase, e necesar să-şi întocmească planuri amănunţite, sau conspecte ale unor lecţii.

Deasemeni trebue pregătit cu deosebită grijă conţinutul muncii independente a elevilor, care în condiţiile activităţii simultane ocupă aproape jumătate din timpul elevilor petrecut în clasă, şi are deci o importanţă deosebită.

In aceste condiţii de organizare a muncii independente a elevilor, depind — îndeosebi — rezultatele la învăţătură.

Pentru a organiza în mod just munca independentă a elevilor, învăţătorul trebue să caute răspuns la următoarele probleme: — Ce se urmăreşte prin tema respectivă? — Tehnica rezolvării ei este însuşită de către toţi elevii? — Nu este prea uşoară tema pentru unii elevi? — Se poate încadra în timpul prevăzut? — Cu ce se vor ocupa elevii care termină lucrarea înainte? — Când şi în ce mod se va efectua controlul temei?

In ceeace priveşte primul punct — scopul temei — menţionăm mai întâi acele teme pe care le dă învăţătorul pentru a pregăti comunicarea noilor cunoştinţe. Se poate astfel da elevilor să repete unele părţi din materia parcursă, care uşurează înţelegerea noilor cunoştinţe. De pildă, în predarea gramaticii la clasa a III-a, înainte de a se preda substantivul, elevii

au ca temă să dea o serie de exemple de propoziţii, folosind nume de fiinţe sau de lucruri. In acelaşi scop se cere elevilor să observe anumite obiecte, fenomene, imagini, de care învăţătorul să se folosească apoi în expunerea lecţiei noi. La clasa IV-a la ştiinţele naturii, înainte de a se preda dilatarea şi contractarea corpurilor, elevii pot efectua singuri experienţa cu trecerea unei bile încălzite printr'un inel; elevii vor vedea că bila încălzită nu mai trece prin inelul prin care trecea când era neîncălzită.

Începând lecţia nouă, este necesar ca învăţatorul să pornească dela rezultatele obţinute de elevi prin munca independentă anterioară. Dacă nu se ţine seama de această muncă, scade interesul elevilor pentru efectuarea unor lucrări de calitate.

Un alt scop al temelor este acela de a fixa materialul nou predat, dând elevilor posibilitatea de a se exersa în aplicarea celor însuşite. Prin aceste exerciţii, cunoştinţele noi se leagă de cele vechi, se consolidează într'un sistem, se formează unele deprinderi de muncă independentă.

Pregătind temele ce le va da elevilor, învăţătorul trebue să le verifice cu minuţiozitate, pentru a vedea dacă pot fi efectuate de către întreaga clasă, dacă elevii cunosc tehnica de rezolvare a acestor teme.

El nu va propune să se folosească în mod independent un procedeu nou, ci va introduce acest procedeu în cursul unei lucrări semi-independente a elevilor.

Un factor care uşurează munca învăţătorului cu mai multe clase este numărul mai mic de elevi care-i permite cunoaşterea posibilităţilor fiecărui elev din clasă, a gradului de însuşire a cunoştinţelor, a calităţilor, etc. Cunoscând toate acestea, învăţătorul va prevedea care anume elevi vor termina tema înaintea celorlalţi şi va pregăti lucrări suplimentare pentru ei. Spre exemplu: dacă au rezolvat o problemă la artimetică, pot să efectueze proba calculelor, să folosească şi alte căi de rezolvare, sau să rezolve probleme asemănătoare.

In general este bine ca temele suplimentare să fie o continuare firească a primelor lucrări, iar indicaţiile respective să se dea chiar dela început pentru a nu fi obligat învăţătorul să întrerupă, în acest scop, munca sa directă cu clasa cealaltă.

Este important să se ceară elevilor motivarea felului în care au lucrat, deoarece se observă — în condiţiile muncii simultane — că elevii întâmpină anumite dificultăţi în explicarea tehnicii lor de muncă, deşi lucrează bine.

Invaţătorul trebue să prevadă în plan când va efectua controlul temelor lucrate independent, precum şi formele de control pe care le va folosi. Verificând la timp şi temeinic temele elevilor, învăţătorul are evidenţa însuşirii cunoştinţelor, a formării deprinderilor la fiecare elev în parte, sezisează greşelile tipice şi poate lua măsuri pentru preîntâmpinarea rămânerii în urmă.

Controlul asupra muncii independente, educă simţul de răspundere la elevi, face să crească interesul lor pentru realizarea unor lucrări de bună calitate, le sporeşte încrederea în forţele proprii, le stimulează iniţiativa. Văzând exigenţa învăţătorului pentru calitatea muncii lor, elevii vor înţelege că trebue să dea aceeaşi importanţă activităţii pe care o fac ei în mod independent, ca şi muncii directe cu învăţătorul. Ei vor fi atenţi şi disciplinaţi în timpul lucrărilor şi se vor deprinde să ducă o muncă bine organizată, susţinută.

In condiţiile muncii cu mai multe clase, învăţătorii folosesc adesea şi procedee prin care elevii îşi verifica singuri lucrările. Una din aceste forme de autocontrol este compararea exerciţiilor cu exemplul scris pe tablă de către învăţător. Dar autocontrolul nu trebue să înlocuiască verificarea temelor de către învăţător.

In condiţiile muncii simultane cu mai multe clase, este indicată folosirea observaţiilor scrise de învăţător pe caiete, deoarece astfel se reduce timpul în care acesta discută cu fiecare elev în parte.

Temele pentru acasă trebuesc integrate în întreg sistemul muncii independente al elevilor. Numai fiind o parte constitutivă a acestui sistem, temele pe care le pregătesc elevii acasă contribue la fixarea cunoştinţelor, la înţelegerea noului material.

Preocupaţi de alegerea celor mai indicate teme pentru anumite lecţii, învăţătorii sovietici întocmesc cartoteci în care se indică lucrările independente ce se pot da la toate obiectele. In aceste cartoteci sau culegeri de probleme se trec unele teme luate din manuale, metodici, reviste, sau care sunt alcătuite de învăţător.

Iată o asemenea cartotecă, în care sunt prevăzute o serie de lucrări independente pentru lecţiile de citire la clasele II—IV (din revista Nacialnaia şcola, Nr. 12/1952).

Felul lucrărilor	Metoda de realizare
Răspunsuri la întrebările scrise pe tablă sau la întrebările puse oral.	Intrebările arată în ce măsură şi-au însuşit lecţiile, sau în ce măsură se pregătesc spre a înţelege o lecţie nouă. In clasa II-a trebue să se pună 2—3 întrebări, iar în clasa a IV-a cel puţin 5 întrebări.
Explicarea cuvintelor.	Elevii trebue să explice unele cuvinte din textul sau povestea citită în clasă. Cuvintele se scriu pe tablă. Tema: Citiţi cuvintele şi le explicaţi.
Să se găsească după titlu, textul care urmează să-l citească. Răspunsuri la întrebări întrebuinţând citatele.	Instructaj oral sau scris: „Să se găsească textul după titlu..." Intrebările se scriu pe tablă. Elevilor li se dă tema: „Căutaţi în text răspunsul corespunzător".
Examinarea tablourilor (desenelor) care ilustrează povestea sau textul.	Se pune tabloul într'un loc vizibil (sau se indică desenul din carte). Pe tablă se scriu întrebările. Elevilor li se cere să găsească răspunsurile după tablou sau desen, şi să povestească conţinutul lui.
Să se găsească titluri la fragmentele din povestea... (fragmentele se vor indica din carte sau se vor da de învăţător).	Teme: găsiţi titluri la fragmentele din povestea...
Să se facă planul unei poveşti (oral sau scris).	După citirea textului (a povestei) şi stabilirea părţilor distincte, se propune să se facă planul textului.
Să se alcătuiască o povestire...	Se propune să se alcătuiască o povestire, în care elevul — povestitorul — să fie personajul principal identificându-se cu cel din povestea citită.
Să se alcătuiască o poveste cu tema dată.	Pe tablă se scrie o temă sau mai multe şi se propune să se scrie o poveste.
Să se continue povestirea.	După citirea povestirii să se deducă sfârşitul ei (continuarea).
Folosirea temelor şi a întrebărilor din cartea de citire.	Intrebările (din temă) se citesc şi se analizează. Se explică cum trebue să răspundă la ele. Se dă tema: „Citiţi textul. Răspundeţi la întrebări sau povestiţi despre ce aţi citit..."
Citirea individuală (a unei bucăţi simple şi pe înţelesul copiilor).	
Repetarea citirii.	După terminarea citirii se cere să se repete încăodată şi să se răspundă la întrebări, povestind conţinutul.
Memorarea prozei sau a poeziei ce au avut-o.	După citirea textului, elevii îl învaţa pe de rost.
Ilustrarea celor citite.	După citirea povestei, după analiza situaţiei şi a personajelor, se propune să se deseneze un tablou cu acelaşi subiect.

Învățătorii care lucrează cu mai multe clase trebue să se străduiască ca printr'o minuțioasă organizare a muncii să învingă greutățile create de condițiile specifice în care-și duc activitatea.

Ei trebue să-și organizeze munca — în cele mai mici amănunte — înainte de lecție, pentru a evita pierderea de timp, improvizația.

Dacă trebue să se scrie ceva pe tablă, se va face acest lucru înaintea orei, acoperind apoi cele scrise. In acest scop se poate folosi un procedeu practic și estetic: tabla este prevăzută cu un sistem simplu de cartoane fixate în partea de sus; cartoanele se pot coborî și ridica cu ușurință, acoperind acea parte a tablei pe care sunt scrise temele pentru una din clase.

Textul exercițiilor pentru munca independentă, poate fi trecut deasemeni pe foi de hârtie, care se împart individual elevilor. Pe aceste foi de hârtie, se trec în genere indicații în legătură cu felul în care trebue să-și organizeze munca.

In pregătirea lecțiilor, învățătorul trebue să se preocupe de alegerea, procurarea și confecționarea materialului didactic. Unii învățători, care lucrează simultan cu mai multe clase, consideră că în aceste condiții este complicat să se folosească la lecții material didactic, prezentarea și analiza lui necesitând un timp suplimentar. Lipsind pe elevi de perceperea directă a obiectelor și a imaginilor lor, acești învățători nu țin seama de calea firească a procesului de cunoaștere, creează elevilor dificultăți în înțelegerea și însușirea cunoștințelor.

Materialul didactic poate fi folosit într'o largă măsură și în condițiile muncii cu mai multe clase. Expunerea noilor cunoștințe de către învățător, se poate face pe baza observării unui anumit material de către elevi prin muncă independentă, sau împreună cu învățătorul. La unele lecții materialul poate fi distribuit pe grupe sau individual, mai ales că numărul mic al elevilor în aceste școli ușurează procurarea exemplarelor necesare.

Învățătorul se va gândi ce material va folosi la fiecare lecție, în care moment este mai indicat să-l prezinte, ce întrebări va pune elevilor pentru a scoate în evidență anumite aspecte ale lui.

Numai după ce și-a clarificat toate problemele în legătură cu organizarea fiecărei lecții ce urmează să o țină, învățătorul poate considera încheiată etapa de pregătire. Cunoscând conținutul fiecărui moment al lecției, felul în care va trece dela o clasă la alta, timpul necesar pentru parcurgerea diferitelor etape, învățătorul poate intra în oră cu încredere că va realiza o muncă rodnică.

In munca simultană a învățătorului cu mai multe clase sunt frecvente următoarele cazuri:

— a) se predă material nou la două clase;

— b) la una din clase se predă material nou, iar la celelalte se face fixarea cunoștințelor predate anterior;

— c) lecții de recapitulare, generalizare și fixare la toate clasele.

Cele mai dificile lecții sunt acelea în care trebue predate cunoștințe noi la mai multe clase. Dacă materialul este mai greu și are un volum mai mare la una din clase, se va explica în prima jumătate a lecției, pentru a se putea face fixarea lui în cadrul aceleeași ore.

In niciun caz nu trebue înlocuită explicația învățătorului cu citirea bucății din manual de către elevi.

Dacă la toate clasele se repetă materia, nu trebue ca acest lucru să se reducă numai la munca independentă. Elevii vor face unele exerciții și sub directa îndrumare a învățătorului.

In genere, lecțiile trebue să înceapă cu munca independentă la clasa căreia învățătorul poate da ușor și repede tema respectivă. In timp ce lucrează cu una din clase, învățătorul nu trebue să piardă din vedere felul în care își duc munca independentă ceilalți elevi.

El poate întrerupe activitatea sa directă cu o clasă, în cazul când observă anumite deficiențe în munca celeilalte clase: neînțelegerea temei, greșeli la majoritatea elevilor, indisciplină etc.

In ceeace privește educarea elevilor în spiritul disciplinei conștiente, în activitatea învățătorului cu mai multe clase se ridică probleme complexe: munca educativă în aceste condiții are în esență același conținut ca cea dusă în orice școală, cu unele aspecte specifice, legate de colectivul clasei, relațiile dintre elevii clasei mici și cei mari, cu care lucrează împreună etc. Numai rezolvând în mod just aceste probleme, învățătorul va putea înlătura unele greutăți din munca sa, va putea realiza scopul educației comuniste.

CUPRINS

TEORIA ŞI ISTORIA PEDAGOGIEI

Pag.

C. Ionescu-Bujor: Experienţa pedagogiei sovietice în lupta împotriva supraîncărcării elevilor 3

I. Radu: Despre unele greşeli tipice în asimilarea algebrei elementare . . . 11

Din moştenirea pedagogică lăsată de Ion Creangă 32

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII NOASTRE

Aplicarea în practica instituţiilor noastre preşcolare a experienţei educatoarelor sovietice în problemele desenului şi modelajului 45

E. Macovei: Din activitatea cercului de geografie dela Palatul Pionierilor din Bucureşti 55

V. Târcovnicu: Din activitatea cabinetului pedagogic al şcolii pedagogice din Caransebeş 61

N. Rădulescu: Cum asigur formarea noţiunilor ştiinţifice şi a deprinderilor la elevi, în predarea fizicii 68

I. Iacob: Aspecte din organizarea şi desfăşurarea procesului instructiv-educativ în anul şcolar 1952-1953 la şcoala de 7 ani „Costeasca" Bucureşti 74

A. Chircev: Lucrările de diplomă şi munca ştiinţifică a studenţilor 83

DIN EXPERIENŢA ŞCOLII SOVIETICE

Munca metodică în raion 92

Munca metodică în şcoală 98

Organizarea şi educarea colectivului de elevi în clasa V-a 106

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ÎN ŢĂRILE DE DEMOCRAŢIE POPULARĂ

Învăţământul în R. P. Chineză 128

ÎNVĂŢĂMÂNTUL ÎN ŢĂRILE CAPITALISTE

John Dewey— Militant al reacţiunii imperialiste contemporane 133

INDRUMĂRI METODICE

Despre repetarea materiei la limba română în clasele V—VII 145

Z. Stylos: Metodica de predare a lexicului limbii ruse în şcoala noastră 172

Materialul didactic intuitiv în predarea istoriei. Tabloul 179

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

Metodica limbii române (Gramatica) 192

Analele Româno-Sovietice (seria istorie) Nr. 2 194

Revista Limba Română (Nr. 3, 4) 197

Directorul şcolii în luptă pentru calitatea cunoştinţelor 200

Cum am obţinut succese depline în clasă 202

CONSULTAŢIE

Unele probleme ale muncii învăţătorilor care lucrează simultan cu mai multe clase 205

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Стр.

К. Йонеску-Бужор: Опыт советской педагогики в борьбе против перегрузки учащихся 3

И. Раду: О некоторых типических ошибках в ассимиляции элементарной алгебры 11

Из педагогического наследства оставленного Ионом Крянгой 32

ИЗ ОПЫТА НАШЕЙ ШКОЛЫ

Применение в наших дошкольных учреждениях опыта советских воспитательниц в вопросах рисования и лепки 45

Е. Маковей: Из деятельности географического кружка пионерского дворца из Бухареста 55

В. Цырковнику: Из деятельности педагогического кабинета педагогической школы города Карансебеша 61

Н. Радулеску: Как я обеспечиваю образование научных понятий и навыков учащихся в преподавании физики 68

И. Якоб: Виды организации и развертывания учебно-воспитательного процесса в учебном году 1952—1953 в семилетной школе „Костяска" Бухаресте 74

А. Кирчев: Дипломные работы и научный труд студентов 83

ИЗ ОПЫТА СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Методическая работа в районе 92

Методическая работа в школе 98

Организация воспитание коллектива учащихся в 5 классе 106

ОБУЧЕНИЕ В СТРАНАХ НАРОДНОЙ ДЕМОКРАТИИ

Обучение в Китайской народной республике 128

ОБУЧЕНИЕ В КАПИТАЛИСТИЧЕСКИХ СТРАНАХ

Джон-Девей — Деятель современной империалистической реакции 133

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ

О повторении материала в румынского языке в V—VII кл. 145

З. Стилос: Методика преподавания лексики русского языка в нашей школе 172

Учебный наглядный материал для преподавания истории. Картина 179

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Методика румынского языка (Грамматика) 192

Румыно-советская летопись (серия истории) № 2 194

Журнал „Румынский язык" (№ 3, 4) 197

Директор школы в борьбе за знания хорошего качества 200

Как я добился полного успеха в классе 202

КОНСУЛЬТАЦИИ

Некоторые вопросы труда учителей, которые работают одновременно с нескольких классах 205

BIBLIOTECA CENTRALĂ

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice, privitoare la materialul publicat de noi şi să ne facă sugestii şi propuneri referitoare la cele ce doresc să găsească în cuprinsul revistei.

Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor noştri in cel mai scurt timp.

★

REDACŢIA : Str. Spiru Haret Nr. 14,
Raionul Gh. Gheorghiu Dej—Bucureşti
Telefon 5.15.16 şi 4.24.00

★

ABONAMENTE ANUALE : Lei 20

Abonamente pe anul 1954 la „Revista Pedagogie" se primesc la toate Oficiile Poştale dela oraşe şi sate, factorii poştali şi secţiile raionale de difuzare a presei.

Faceţi abonamente pe un an.

B I U
Biblioteca Centrala
Str.Bar[illegible]

Număr dublu Lei 10.—